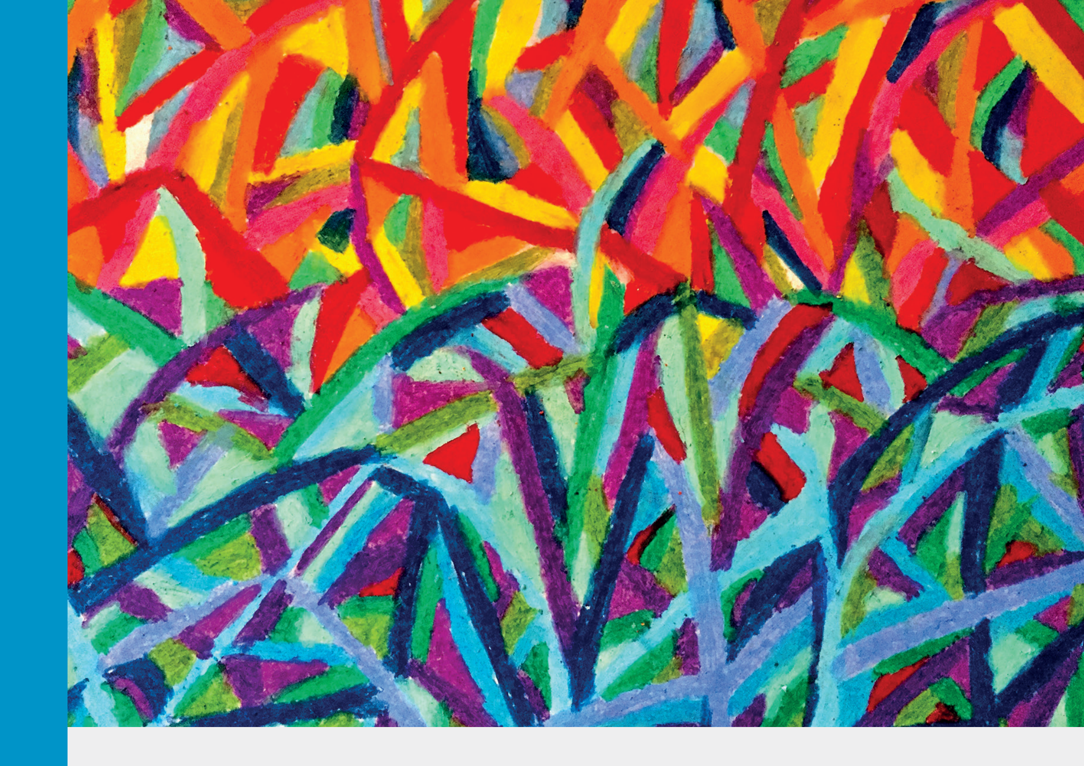


Ralf Bohnsack
Andreas Bonnet
Uwe Hericks
(Hrsg.)

Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung

Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit

k linkhardt

Bohnsack / Bonnet / Hericks

Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung

Ralf Bohnsack
Andreas Bonnet
Uwe Hericks
(Hrsg.)

Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung

Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-5973-8 digital **doi.org/10.35468/5973**

ISBN 978-3-7815-2533-7 print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Der vorliegende Band ist auf der Grundlage mehrjähriger Diskussionen der Herausgeber untereinander und mit den Autor:innen entstanden. Diese Gespräche haben überwiegend im Rahmen von Workshops in Marburg und Hamburg stattgefunden, ebenso im Kontext von Forschungswerkstätten und zuletzt in Form von Videokonferenzen. All dies entwickelte sich in einem engen Bezug zu empirischen Analysen auf der Grundlage von Forschungsprojekten, Dissertationen und Habilitationsschriften. Durch diese direkte Verbindung zur empirischen Forschung ist der vorliegende Band geprägt.

Wir danken allen Autor:innen für die vertrauensvolle und innovative Zusammenarbeit. Monika Knaupp danken wir für das umsichtige und sorgfältige Lektorat.

Berlin, Hamburg und Marburg
Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet, Uwe Hericks

I

Einleitung, Rahmung und Ergebnisse des Bandes

Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet
und Uwe Hericks

Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive

Abstract

Die in diesem Beitrag eröffnete Perspektive auf Professionalität bringt empirische Analysen aus den unterschiedlichen Handlungsfeldern Schule, Frühpädagogik und Soziale Arbeit miteinander ins Gespräch. In modernen Gesellschaften steht professionelles Handeln zunehmend vor dem Problem, die bestehende Spannung zwischen der interaktiven Praxis mit der Klientel sowie organisationalen (und gesellschaftlichen) Normen zu bewältigen. Die Bearbeitung dieser Spannung im Sinne einer konstituierenden Rahmung ist Grundlage für die Beurteilung einer beruflichen Praxis als professionalisiert. In einem weiteren Schritt zielen unsere Analysen auf den systematischen Vergleich unterschiedlicher beruflicher Praxen anhand der in ihnen implizierten (diskurs-)ethischen Prinzipien (wie bspw. Macht und Willkür). Diese Differenzierung betrifft zentral auch den Sachbezug und stellt die Grundlage einer normativen Bewertung dieser Praxen dar. Der Beitrag diskutiert Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Handlungsfelder in Bezug auf ihre jeweilige Organisationsstruktur, implizite (diskurs-)ethische Prinzipien, die Anforderungen an Fachlichkeit sowie auf normative Erwartungen.

Schlagworte

Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung, konstituierende Rahmung, Diskursethik, Habitus und Norm, konjunktiver Erfahrungsraum

Moderne bzw. postmoderne Gesellschaften, die in hohem Maße arbeitsteilig und wissensbasiert organisiert sind, bestehen aus zahlreichen Teilsystemen, in denen beträchtliches inhaltliches und interaktionales Spezialwissen notwendig ist, um sich darin erfolgreich zu bewegen. Der Erwerb dieses Wissens erfordert eine lange und spezialisierte Ausbildung (in der Regel ein Studium) und Praxiserfahrung

doi.org/10.35468/5973-01

im jeweiligen Bereich. Eine der zentralen Anforderungen an das professionelle Handeln stellt ihr Umgang mit Ungewissheit und Risiko dar (Evetts 2003, 397) – gemeint sind sowohl Ungewissheits- und Risikolagen auf Seiten der Klientel als auch und damit zusammenhängend diejenigen der beruflichen Akteur:innen selbst. Je komplexer und arbeitsteiliger Gesellschaften werden und je mehr das Wissen in bestimmten Bereichen wächst, umso bedeutsamer wird der Umgang mit Ungewissheit in ihren verschiedenen Erscheinungsweisen (vgl. z. B. Bonnet, Paseka & Proske 2021), die von Kontingenz auf der einen bis zum Umgang mit (existenziellen) Risiken auf der anderen Seite reichen. Sowohl in Bezug auf Professionalität im Allgemeinen (Evetts 2003) als auch in Bezug auf bestimmte Handlungsfelder (Helsper 2008) gehört daher der Umgang mit Ungewissheit zur Kernaufgabe von Professionellen. Dass sich in dieser Hinsicht auch Übereinstimmungen mit der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung zeigen, darauf werden wir in Abschnitt 4 eingehen.

Im Zentrum der Professionsforschung steht das Begriffspaar *Professionalisiertheit* und *Professionalisierung*. Während Professionalisiertheit nach den Kennzeichen und Bedingungen professionellen Handelns fragt, wird mit dem Begriff der Professionalisierung eine Prozessperspektive eingenommen und nach der longitudinalen, das heißt einerseits der biographischen und gesellschaftlichen wie auch andererseits der jeweils interaktiven Entwicklung von Professionalisiertheit in den Blick genommen. Beide resp. alle drei Perspektiven sind in diesem Band vertreten, wenngleich der Begriff der Professionalisiertheit eindeutig im Zentrum der verschiedenen Beiträge steht.

Der vorliegende Band ist auf der Grundlage mehrjähriger Diskussionen der Herausgeber untereinander und mit den Autor:innen entstanden. In diesen Diskussionen stand vor allem die Frage im Zentrum, ob und wie es gelingen kann, eine Perspektive auf *Professionalität* zu entwickeln, welche Vertreter:innen unterschiedlicher organisationaler Handlungsfelder ins Gespräch miteinander zu bringen vermag. Dabei sind solche Handlungs- oder Praxisfelder gemeint, die als pädagogische oder – weiter gefasst – als *people processing* zu bezeichnen sind, das heißt, in denen über Identität und Biografie der Klientel (mit-)entschieden wird. Im Zentrum des Bandes stehen die Praxen im Bereich von Schule, frühkindlicher Bildung und Sozialer Arbeit. Die Diskurse um Professionalisierung finden in diesen Feldern immer noch weitgehend unabhängig voneinander statt, selten in Form von Verknüpfungen oder Verbindungen über deren Grenzen hinweg. Herausgeber und Autor:innen – allesamt ausgewiesene empirische Forscher:innen aus ihren Bereichen – sind der Überzeugung, dass es an der Zeit ist, derartige übergreifende oder transdisziplinäre Gespräche zu führen und Möglichkeiten zu schaffen, voneinander zu lernen. Genau das haben wir während der Entstehung dieses Bandes getan, und wir hoffen, dass der Dialog zwischen den drei Handlungsfeldern sich in der Zukunft weiter intensivieren wird.

doi.org/10.35468/5973-01

1 Die Begriffe Professionalität und Professionalisierung

Der Begriff der ‚Professionalität' bezeichnet alltagssprachlich einen bestimmten Grad beruflicher Könnerschaft. In diesem Sinne nehmen wir etwa die Dienste eines ‚professionellen Handwerkers' in Anspruch. Der Begriff hat damit in unserem alltäglichen Sprechen immer schon eine normative Perspektive, und wir meinen im Alltag auch, über eindeutige Kriterien zu verfügen, um ein derartiges Werturteil fällen zu können. So lässt sich etwa über die Funktionalität eines Elektrogerätes, die Glätte einer verputzten Wand oder die Schimmelfreiheit einer Silikonfuge relativ eindeutig Einvernehmen herstellen. In den in diesem Band behandelten Arbeitsfeldern sieht das allerdings anders aus. Die Zielstellungen von *people processing organizations* sind komplex und kontingent, und sie gehen auch zumeist nicht glatt ineinander auf. So erzeugen etwa die gesellschaftlichen Funktionen der *Enkulturation* und *Allokation* des Handlungsfeldes Schule auf der Mikroebene des Unterrichts widersprüchliche Handlungsanforderungen. Im Handlungsfeld Soziale Arbeit stehen die Zielperspektiven der Veränderung und Erweiterung persönlicher Handlungsspielräume und der gesamtgesellschaftlichen Veränderung in einem Spannungsverhältnis. In der Frühpädagogik müssen die Mandate der Beziehungsgestaltung, der Erziehung bzw. sozialisatorischen Interaktion und der fach- bzw. sachbezogenen Bildungsarbeit in Einklang gebracht werden.
Auch innerhalb der einzelnen Funktionen sind wechselseitig widersprüchliche Ausgestaltungen möglich. So steht die Bewertung von Lernenden im Rahmen einer individuellen Norm ihrem verobjektivierenden Vergleich im Rahmen einer sozialen Norm entgegen. Diese miteinander zu relationierenden widersprüchlichen Handlungsimperative hat die strukturtheoretische Professionsforschung umfassend mit dem Konzept der antinomischen Struktur des Handlungsfeldes Schule herausgearbeitet (vgl. Helsper 1996; 2001; 2021). Ähnliches gilt auch für Kindertageseinrichtungen, in denen der didaktisierte Aufbau domänenspezifischer, z. B. naturwissenschaftlicher, Kompetenzen und die Begleitung von Selbstbildungsprozessen der Kinder immer wieder in einen Widerspruch zueinander zu geraten scheinen. In der Sozialen Arbeit erweist sich die zu bearbeitende Fallkonstellation als vielschichtig im Hinblick auf Adressierungen und Adressat:innen von Hilfe und Unterstützung (vgl. Kubisch & Franz in diesem Band). Welche Normen in *people processing organizations* daher einen berechtigten Geltungsanspruch haben, um den Grad der Könnerschaft der darin handelnden Akteure festzustellen, muss argumentativ und in genauer Kenntnis der expliziten normativen Ansprüche der professionellen Akteur:innen sowie der in ihrer Praxis *implizierten* ethischen Prinzipien geklärt werden.
Die Autor:innen dieses Bandes sind sich einig, dass die empirische Rekonstruktion professioneller Praxis und deren normative Beurteilung sorgfältig getrennt voneinander erfolgen sollten. Wir machen dies terminologisch sichtbar, indem

doi.org/10.35468/5973-01

wir in den grundlegenden Texten anstelle von ‚Professionalität' in der Regel von ‚Professionalisiertheit' sprechen, um einen bestimmten Typus des beruflichen Handelns zu charakterisieren. Der Begriff des professionalisierten Handelns (und ebenso der professionalisierten Praxis, des professionalisierten Habitus oder des professionalisierten Milieus) hebt sich damit deutlich vom *common sense* ab und verweist sowohl auf einen zurückliegenden Prozess als auch auf ein bestimmtes Handlungsfeld (mit typischen Handlungsproblemen), in dem sich darauf bezogene Handlungsdispositionen herausbilden. Der Begriff *Professionalisiertheit* betont damit den rekonstruktiven und beschreibenden Charakter der praxeologisch-wissenssoziologischen Theoriebildung. Darüber hinaus beschreibt *Professionalisiertheit* nicht die Eigenschaft einer einzelnen Person, sondern ist immer auf das Kollektiv aus Professionellem und Klientel, z. B. auf das Kollektiv aus frühpädagogischer Fachkraft und Kindergruppe, bezogen.

2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Handlungsfelder in Bezug auf die Organisations- und Interaktionsstruktur

Im Zentrum der Theoriebildung steht der Begriff der *konstituierenden Rahmung*, der sich auf das handelnde Kollektiv bezieht und beschreibt, nach welchen Prinzipien (also z. B. interaktionalen Regeln, impliziten Werthaltungen, alltagstheoretischen Annahmen) sich dessen kollektive Sinnkonstruktion vollzieht. Zur theoretischen Konzeptualisierung dieser in empirischen Rekonstruktionen gewonnenen Kategorie (vgl. Bohnsack 2017; 2020; sowie Bohnsack in diesem Band) folgen wir dem Theorieangebot der Praxeologischen Wissenssoziologie. Sie geht im Kern davon aus, dass menschliches Handeln prinzipiell durch zwei Ebenen des Wissens strukturiert ist, nämlich durch eine performative und eine imaginativ-normative. Die beiden Ebenen lassen sich schlagwortartig auch als diejenigen von Habitus und sozialer Norm beschreiben, wenngleich die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen in derjenigen zwischen Habitus und Norm nicht glatt aufgeht.

Das Konzept des Habitus wird dabei mit Bezug auf Bourdieu als der *modus operandi* der Praxis und damit als im Wesentlichen *implizites* Wissen aufgefasst, als inkorporiertes oder habitualisiertes Wissen auf der performativen Ebene (vgl. Bohnsack in diesem Band). Im Gegensatz dazu wird unter einer Norm eine Form des imaginativen und überwiegend *expliziten* Wissens verstanden, das sich auf Handlungserwartungen bezieht, mit denen Menschen in Bezug auf ihre sozialen Rollen oder Identitätskonstruktionen konfrontiert werden. Die Praxeologische Wissenssoziologie betont mit Verweis auf Luhmann (1997, 638), dass diese Erwartungen „kontrafaktisch" sind, dass „sie also aufrechterhalten werden, obschon sie in Diskrepanz zur Handlungspraxis stehen" (Bohnsack in diesem Band). Wie

doi.org/10.35468/5973-01

groß diese Diskrepanz in einem gegebenen Kontext tatsächlich ist und auf welche Weise die Akteure die Doppelstruktur aus Habitus und Norm relationieren, ist Gegenstand der praxeologisch-wissenssoziologischen Empirie.
Für die Professionstheorie ist entscheidend, dass professionalisiertes Handeln gegenüber alltäglichem Handeln dadurch in seiner Komplexität gesteigert wird, dass es sich in Organisationen ereignet. Neben die gesamtgesellschaftlich gültigen Normen, die als explizierbare (unter anderem rechtliche) wie auch als eher implizite „Identitätsnormen" (vgl. Goffman 1963, 130; sowie auch Bohnsack in diesem Band) Teil des kommunikativen Wissens der Akteur:innen sind, treten Normen, die für die jeweilige Organisation als dem Arbeitsort der Professionellen spezifisch sind. Daher muss die Ebene der Norm nicht nur institutionell, sondern auch organisational gefasst werden. Dies geschieht dadurch, dass in der Theorie zwischen *gesellschaftlichen* Normen einerseits und *organisationalen* Normen andererseits unterschieden wird). Aufgrund der damit in Organisationen notwendigen zweifachen oder doppelten Relationierung von Habitus und Norm wird in diesem Zusammenhang auch von einer „doppelten Doppelstruktur" (vgl. Bohnsack in diesem Band) des Handelns gesprochen. Mit dieser Unterscheidung wird ein Rückbezug auf die Theorie Mannheims (1980, 291ff.) hergestellt, der auch bereits von einer Doppelstruktur des kommunikativen und des konjunktiven Wissens spricht. Dies verdeutlicht noch einmal, dass Habitus und Norm zwei unterschiedlichen Wissensformen angehören und eben deshalb in einer „notorischen Diskrepanz" zueinanderstehen (vgl. Bohnsack in diesem Band). Damit ist nicht gesagt, dass Habitus und wahrgenommene Normen seitens der Akteur:innen nicht in eine kontinuierliche und routinisierte Praxis münden könnten. Sehr wohl markiert der Begriff aber die prinzipielle Differenz von Norm und Habitus und modelliert professionalisiertes Handeln als permanente Relationierung der beiden Seiten, eine Relationierung, die in den Worten der dokumentarischen Methode empirisch als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* bzw. im organisationalen Kontext als *konstituierende Rahmung* rekonstruiert werden kann.
Für Mannheim stellt die Doppelstruktur von kommunikativem und konjunktivem Wissen bereits ein mit zunehmender Modernisierung und Rationalisierung der Gesellschaft sich verschärfendes Phänomen der *Ungewissheit* im Sinne eines Verhältnisses der Spannung oder auch „Spaltung" dar. Mannheim spricht von einer „Spaltung der Gemeinschaft und des Bewußtseins" (1980, 285), einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten" (ebd., 296). Hier zeigen sich gewisse Übereinstimmungen mit der eingangs skizzierten Thematisierung von Phänomenen der Ungewissheit als Konstituentien des aktuellen Professionalisierungsdiskurses. Die Bewältigung derartiger Anforderungen von Ungewissheit, die uns in der professionellen Praxis dann noch einmal verdoppelt oder verschärft begegnen, stehen auch im Zentrum der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsforschung.

doi.org/10.35468/5973-01

Die Autor:innen dieses Bandes gehen somit insgesamt davon aus, dass sich der Kern des beruflichen Handelns in den hier beforschten Feldern Schule, frühkindliche Bildung und Soziale Arbeit mit dem Konzept der *konstituierenden Rahmung* und damit als eine für das jeweils betrachtete Kollektiv spezifische Relationierung von Habitus und Norm beschreiben lässt. In Bezug auf die Handlungsfelder Schule und KITA sind die relevanten Kollektive oder „konjunktiven Erfahrungsräume“ (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 4) durchaus überschaubar und analog zueinander strukturiert. Auf der einen Seite müssen jene konjunktiven Erfahrungsräume betrachtet werden, in denen die Professionellen eine spezifische Handlungspraxis und damit auch eine spezifische konstituierende Rahmung mit den in ihre Verantwortung gegebenen Kindern und Jugendlichen herstellen (vgl. dazu z. B. Nentwig-Gesemann 2018). Dies betrifft in der Regel die Schulklasse, den Oberstufenkurs und die Kindergartengruppe, in der sich eine je spezifische Form intergenerationeller Kommunikation etabliert, die auch als „intergenerationale konjunktive Interaktionssphäre“ (ebd., 133) bezeichnet werden kann. Davon zu unterscheiden sind jene konjunktiven Erfahrungsräume, in denen die Professionellen unter sich sind und – ebenfalls in Form einer routinisierten Praxis – Absprachen in Bezug auf die Gestaltung der Praxis zwischen Professionellen und Klientel sowie zur Gültigkeit von Normen treffen. Dies sind in der Schule die verschiedenen Formen von Konferenzen sowie Klassen- oder Jahrgangsteams als funktional zusammengefasste und regelmäßig miteinander interagierende Gruppen; in der KITA sind es die regelmäßig zu Besprechungen zusammenkommenden Teams, deren Mitglieder miteinander auch in informellem Austausch stehen.

Auch in Organisationen der Sozialen Arbeit gibt es Interaktionspraxen mit den Adressat:innen (bspw. Beratungsgespräche, Gruppenarbeit oder Veranstaltungen) sowie Teamsitzungen, Fallkonferenzen etc. ohne Beteiligung der Adressat:innen. Allerdings sind die Organisationen, in denen Soziale Arbeit geleistet wird, disparater, die Tätigkeitsbereiche vielgestaltig. Sie reichen von der stark durchorganisierten und formalisierten Arbeit innerhalb von Ämtern, über die Tätigkeit in relativ flexibel strukturierten Einrichtungen wie z. B. Jugendzentren, bis hin zu räumlich und zeitlich offenen Tätigkeiten wie etwa der aufsuchenden Arbeit mit Wohnungslosen. Schließlich gibt es Arbeitszusammenhänge, in denen die Professionellen nicht nur mit direkt Betroffenen als Adressat:innen zusammenarbeiten, sondern zudem mit weiteren zentralen Akteur:innen wie Pflegeeltern oder freiwillig Engagierten (vgl. dazu Franz in diesem Band). Aus dieser Vielgestaltigkeit resultieren große Unterschiede in Bezug auf die organisationale (Über-)Formung der jeweiligen Tätigkeit, woraus wiederum unterschiedliche Anforderungen an die Professionellen erwachsen. Während die Organisationsabläufe in einem Amt durch einen klaren behördlichen Rahmen (z. B. Räumlichkeiten, Formulare, Aktenstrukturen oder Gesprächsformate) stark vorstrukturiert sind, finden sich darin jedoch unterschiedliche konstituierende Rahmungen (Franz in diesem Band).

doi.org/10.35468/5973-01

In weniger stark organisierten Bereichen hängt die Herstellung einer konstituierenden Rahmung noch viel deutlicher von den jeweiligen Professionellen ab, was – wie Stützel (in diesem Band) zeigt – recht gut gelingen, aber auch misslingen kann.

3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Handlungsfelder in Bezug auf die Rekonstruktion impliziter Normen resp. ethischer Prinzipien

Nachdem wir das grundlegende theoretische Konstrukt der konstituierenden Rahmung entfaltet und die konsequente Rekonstruktivität der Vorgehensweise der Autor:innen betont haben, soll nun die Frage der *Normativität* geklärt werden. Im Verlauf der gemeinsamen Arbeit an diesem Band haben wir diese Frage intensiv debattiert. Sie wird in diesem Abschnitt zunächst auf der Ebene der impliziten, d. h. in die Praxis eigenlagerten Ebene diskutiert (zur Ebene expliziter Normierung siehe Abschnitt 5). In unseren Debatten ist uns deutlich geworden, dass die Normativität auf dieser Ebene drei Aspekte umfasst, denen wiederum drei Schritte in der empirischen Betrachtung der Professionalisiertheit einer gegebenen Praxis entsprechen.

Im *ersten Schritt* geht es darum, die Praxis selbst zu rekonstruieren und die durch sie realisierte *konstituierende Rahmung* herauszuarbeiten. In dieser Rahmung werden die normativen (Sach-)Ansprüche und Erwartungen der Organisation in einer routinisierten Praxis bearbeitet bzw. mit dieser vermittelt. Die damit verbundenen ‚Entscheidungen' oder Schritte der Selektion werden – soweit dies gelingt – mit der Klientel kommuniziert und dadurch in einen *konjunktiven Erfahrungsraum* überführt. In dieser interaktiven oder diskursiven *Praxis* der Vermittlung sind ihrerseits normative Prinzipien oder auch Werthaltungen impliziert, die wir als *diskursethische Prinzipien* bezeichnen (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 11 sowie seinen Beitrag in diesem Band).

Deren Explikation ist neben der Rekonstruktion der konstituierenden Rahmung und im Zusammenhang mit dieser der zentrale Gegenstand unserer empirischen Analysen und stellt den *zweiten Schritt* dar.

Die Explikation dieser in den jeweiligen Modi der Diskursorganisation implizierten normativen oder ethischen Prinzipien der beruflichen Akteur:innen in ihrer Interaktion mit der Klientel ermöglicht dann in einem *dritten Schritt* eine Auseinandersetzung der Forscher:innen mit diesen Prinzipien im Sinne eigener normativer oder ethischer Bewertungen – im explizit zu begründenden Bezug auf allgemeine Prinzipien. Neben den allgemeinen Menschenrechten (welche u. a. die psychische und physische Integrität der Person betreffen) und den Prinzipien demokratischer Verfasstheit (welche auch die Beteiligung der Klientel an den

doi.org/10.35468/5973-01

Entscheidungen betrifft) sind dies ebenso die in den jeweiligen handlungsfeldspezifischen Professionsdiskursen diskutierten berufsethischen oder normativen Ansprüche (vgl. z.B. Püster in diesem Band). Ein für diesen Band besonders einschlägiger sozialwissenschaftlicher Diskurs wurde von Habermas (1976) im Anschluss an Piagets (1954/1976) empirische Analysen zum moralischen Urteil begründet und ausgearbeitet (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 11).
Aus den in den Beiträgen dieses Bandes rekonstruierten und systematisierten Modi der Diskursorganisation mit den darin implizierten diskursethischen Prinzipien seien hier exemplarisch zwei herausgegriffen. Diese Modi der Diskursorganisation, die mit Bohnsack (2017; und in diesem Band) als *Macht* und *Willkür* bezeichnet werden (vgl. auch Franz, Rothe und Wagener in diesem Band) erscheinen uns zum einen (im wahrsten Sinne des Wortes) besonders fragwürdig. Dies bedeutet auch, dass wir es in Bezug auf diese Modi für besonders wichtig erachten, mit den beruflichen Akteur:innen in eine Auseinandersetzung über ihre diesbezügliche Praxis und deren Konsequenzen einzutreten. Zum anderen sind diese beiden Modi aber auch in allen drei Handlungsfeldern professionalisierter Praxis zu beobachten. Beiden gemeinsam ist die moralische Ausgrenzung, also „Degradierung" (Garfinkel 1967) oder auch Gradierung der Person der Klient:innen. Im Falle von *Macht* nimmt die Ausgrenzung der Person den Ausgangspunkt bei der *Sache* (etwa der Sachhaltigkeit von Äußerungen) und deren Beurteilung und Bewertung (bspw. in Form leistungsbezogener oder disziplinarischer Urteile oder Diagnosen), um von dort auf die Bewertung der Gesamtperson, die Gesamtidentität oder „totale Identität" (ebenda) übertragen zu werden (vgl. dazu die Beiträge von Franz, Rothe und Wagener in diesem Band). Im Falle der *Willkür* ist dies umgekehrt. Hier wird die Bewertung der Gesamtperson, also bspw. ihre persönliche oder soziale Diskriminierung, auf die Sache, das Produkt der Person im Sinne seiner Abwertung übertragen (vgl. wiederum Franz, Rothe und Wagener in diesem Band). Dies dokumentiert sich in der Schule beispielsweise darin, dass der Lehrer im Kunstunterricht das Produkt eines Schülers negativ bewertet, ehe er sich überhaupt über den Stand seiner Arbeit informiert hat (vgl. Wagener in diesem Band).
Im Falle von *Willkür* ist mit dem Verlust der Sachhaltigkeit der Interaktion begrifflich zugleich der Verlust der konstituierenden Rahmung verbunden. Das aber bedeutet, dass in diesem Fall das zentrale Konstitutionskriterium für eine professionalisierte Praxis – die Etablierung eines spezifischen konjunktiven Erfahrungsraums – nicht mehr gegeben ist. Was aber macht hier die Spezifik aus? Professionalisiertes Handeln in Organisationen bedeutet definitionsgemäß, das Spannungsverhältnis zwischen einer auf Selbstläufigkeit angelegten Interaktion zwischen der Klientel und den Professionellen einerseits und den Anforderungen der „generellen normativen Sach-Programmatiken und Rollenbeziehungen der Organisation" (Bohnsack 2020, 30) andererseits in einer für die Klientel verlässlichen und wiedererkennbaren Weise zu bewältigen. Die Verlässlichkeit speist sich

doi.org/10.35468/5973-01

dabei also aus der Bezogenheit auf die sachliche Programmatik der Organisation. Wo diese Bezogenheit nicht gegeben ist, kann sich folglich kein konjunktiver Erfahrungsraum herausbilden, der in der Weise ‚triangulär strukturiert' wäre, dass er neben der Beziehung zwischen den Professionellen und ihrer Klientel auch einen organisationsspezifischen Sachbezug umfassen würde. Empirische Rekonstruktionen aus anderen Bereichen (vgl. z. B. Heinrich, Arndt & Werning 2014) legen allerdings nahe, dass die Praxen hier gleichwohl einen routinisierten und relativ dauerhaften, wenngleich durch degradierende Identitätskonstruktionen geprägten Charakter im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums annehmen können. Hingegen ist im Unterschied zur Willkür im Falle von *Macht* eine organisationsspezifische Sachbezogenheit gegeben. Jenseits aller ethischer Bedenken kann die machtstrukturierte Interaktion – im Unterschied zur Willkür – daher als professionalisierte Praxis gelten.

Im Vergleich der verschiedenen Untersuchungen und in ihrem Abgleich mit Erkenntnissen der Systemtheorie und der Ethnomethodologie kann man daher resümieren, dass besondere Übergriffe auf die Klientel immer dann zu befürchten sind, wenn der *Sachbezug* der Interaktion verlorengeht. Das Problem ist dabei nicht die Tatsache, dass Kategorisierungen und Werturteile in Bezug auf das Handeln der Klientel getroffen werden. Es ist ja – systemtheoretisch gesprochen – die ureigene Aufgabe von *people processing organizations*, das Handeln der Klientel in Bezug auf bestimmte Merkmale unterscheidbar zu machen (vgl. Bohnsack in diesem Band). Das Problem ist vielmehr, wenn die Kategorien dieser Unterscheidungen aus Werturteilen über die Gesamtperson bezogen werden, d. h. wenn sie in ihrem Sachbezug diffus bleiben und somit der Willkür hierarchisch höherstehender Teilnehmer:innen der Interaktion unterworfen sind. Als professionalisiert kann eine Interaktion somit nur dann gelten, wenn die vorgenommenen Unterscheidungen (z. B. schulische Leistungsbewertungen) transparenten Sach-Kriterien folgen. Um es ganz deutlich zu sagen: Die Gestaltung von ‚Beziehung' als solche ohne strukturierenden Sachbezug ist niemals professionalisiertes Handeln. Dies gilt im Fall von Willkür, aber auch im Falle des *organisationalen Rahmungsverlusts* (vgl. die Beiträge von Bakels, Kallfaß und Stützel in diesem Band), welcher nicht mit einer manifesten Degradierung oder Gradierung der Klientel einhergeht. Ein Beispiel hierfür ist auch das Modell der ganzheitlichen „Gefährtenschaft" im Fall *Ulrich Peters* in Hericks (2006, 285f. und 417f.).

Mit der Formulierung dieses grundlegenden Zusammenhangs ist das Ende der handlungsfeldübergreifenden Überlegungen zu impliziten ethischen Prinzipien erreicht. Worin der Sachbezug in einem spezifischen Handlungsfeld, ja sogar innerhalb von Teilbereichen eines Handlungsfelds (z. B. Domänen schulischen Lernens) besteht, ergibt sich aus dem, was die *Fachlichkeit* des jeweiligen Handlungsfelds bzw. seiner Teilbereiche konstituiert. Wir wenden uns daher nun der Frage zu, welche Rolle Fachlichkeit in den verschiedenen Handlungsfeldern spielt.

doi.org/10.35468/5973-01

4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Handlungsfelder in Bezug auf die Anforderungen an Fachlichkeit

Im Handlungsfeld Schule fokussiert der Begriff der Fachlichkeit schon rein alltagssprachlich auf die Unterrichtsfächer. Die wissenssoziologisch-praxeologische Perspektive macht darauf aufmerksam, dass dieser Fokus nicht gänzlich unangemessen, aber dennoch zu kurz gegriffen ist. Er ist nicht gänzlich unangemessen, insofern theoretische und empirische Betrachtungen der Aspekte Macht und Willkür deutlich werden lassen, wie wichtig Fachlichkeit für die Herstellung eines pädagogische Übergriffe vermeidenden Sachbezugs ist. Um im Prozess der Unterscheidungen, für die *people processing organizations* zuständig sind, pädagogische Übergriffe zu vermeiden, ist es daher zentral, dass die Kategorien dieser Entscheidungen transparent und nachvollziehbar sind. Dabei hilft es, wenn dieser Sachbezug über fachlich eindeutig definierte Wissensbestände hergestellt wird. Ein sehr interessantes Beispiel dafür liefert der Beitrag über eine kanadische Schule (vgl. Sturm in diesem Band), in dem eine professionalisierte Praxis rekonstruiert wird, in der die fachlichen (in diesem Falle mathematischen) Zusammenhänge im Zentrum der Interaktion stehen und, anders als in einem fachlich ähnlichen Beispiel (Wagener in diesem Band), keine Individualisierung des Nicht-Könnens vorgenommen wird. Damit rückt die Klärung der Sache und die Ermöglichung verschiedener Zugänge der Klientel ins Zentrum der unterrichtlichen Interaktion; eine Degradierung der Schüler:innen findet nicht statt.

Der Vergleich mit den beiden anderen Handlungsfeldern macht aber darauf aufmerksam, dass im Handlungsfeld Schule die Fokussierung auf die fachliche Dimension von Professionalisiertheit, d. h. auf die fachlichen Wissensbestände der Schulfächer, deutlich zu kurz greift. Zum einen ist auch die Gestaltung des Beziehungsgeschehens ein zentraler Bestandteil des beruflichen Handelns von Lehrer:innen. Der konjunktive Erfahrungsraum Unterricht muss nicht nur in Bezug auf seine Inhalte, sondern auch in Bezug auf die stattfindenden Interaktionen gestaltet werden. Verschiedene Beiträge in diesem Band zeigen, dass dies eine schwierige Aufgabe ist, die grundlegend misslingen kann, weil es zu umfassenden Degradierungen der Klientel kommt (vgl. Wagener in diesem Band), oder deren Bearbeitung zumindest fragwürdig bleibt, weil sie aufgrund der in ihr enaktierten impliziten Normativität bestimmte Identitätsentwürfe oder Lernausgangslagen benachteiligt (vgl. Wilken in diesem Band). Schließlich muss der konjunktive Erfahrungsraum Unterricht auch in Bezug auf die in ihm getroffenen biographischen Entscheidungen gestaltet werden. Dies betrifft den Aspekt der Allokationsfunktion von Schule, die über ihr Prüfungswesen realisiert wird. Wir führen dies im letzten Abschnitt noch einmal genauer aus.

Die Fachlichkeit im Bereich der KITA weist Parallelen zur Schule auf, unterscheidet sich aber doch dahingehend, dass es zwar zum einen – und dies in zunehmen-

doi.org/10.35468/5973-01

dem Maße durch die Bildungsprogramme bzw. -pläne forciert – um fachbezogene Lernprozesse und domänenspezifische Kompetenzen geht, zum anderen aber um die Themen, die ‚Sachen' der Kinder und ein Anknüpfen an deren Perspektiven und Weltzugänge. So gibt es zwar auch in der frühkindlichen Bildung eine Dimension von Fachlichkeit, die in Bezug auf bestimmte Gegenstandsbereiche (z. B. naturwissenschaftliche Grundbildung, Sprachbildung) gefasst wird und deren Normen in behördlichen Dokumenten (z. B. Bildungspläne) niedergelegt sind. Diese inhaltliche Ebene fachlicher Bildung wird zum Teil durch organisationale Programmatiken explizit hervorgehoben, indem KITAS sich zum Beispiel als „Sprach-Kita" oder „Haus der kleinen Forscher" bezeichnen. In einer anderen Schwerpunktsetzung stehen hingegen die Themen, Perspektiven, Relevanzen und Praxen der Kinder im Zentrum der Bildungsarbeit (vgl. Nentwig-Gesemann in diesem Band).

Deutlich expliziert als in der Schule hat die KITA zudem einen Erziehungsauftrag, der darin besteht, dass „Kinder Werte und Normen bzw. kulturell erwünschte Verhaltensweisen erlernen" sollen (vgl. die Einleitung zu Teil II dieses Bandes). In diesem Bereich geht es somit nicht allein um fachliche Gegenstände, zu denen sich die Akteur:innen in ein Verhältnis setzen sollen, vielmehr werden die milieuspezifischen Habitus und Identitätsnormen der Kinder selbst zum Gegenstand der pädagogischen Praxis. Für die Professionellen stellt sich dabei die Aufgabe, nicht einfach ihre eigenen – ebenfalls milieuspezifischen Habitus und Identitätsnormen – zum Maßstab zu machen, sondern ihre pädagogische Intervention mit der Klientel auf einem ethischen Niveau anzusetzen, auf dem eine Verhandlung über differente Normalitätsvorstellungen möglich wird (siehe dazu insbesondere Kallfaß in diesem Band). Im Sinne von Piaget (1954/1976, 106) ist dies die Ebene der „konstituierenden Regel" (vgl. auch Bohnsack in diesem Band). Die Professionsforschung im Bereich frühkindlicher Bildung macht hier auf eine Dimension der Professionalität aufmerksam, die auch im schulischen Bereich sehr bedeutsam ist, dort professionstheoretisch aber deutlich weniger thematisiert wird. Wir kommen in Abschnitt 5 auf diesen Punkt zurück.

Diese Dimension bringt es auch mit sich, dass Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung sich dauerhaft und intensiv mit den Eltern beschäftigen müssen (vgl. Kallfaß in diesem Band). Praxeologisch-wissenssoziologisch wird diese Beschäftigung als Aufeinandertreffen zweier Orientierungsrahmen im weiteren Sinne konzeptualisiert. Sowohl die Erzieher:innen als auch die Eltern haben mit den Kindern eine pädagogische Praxis etabliert, die zu gesellschaftlich resp. milieuspezifisch (und im Falle der Erzieher:innen auch den organisational) gültigen Normen guter Erziehung im Verhältnis steht. Gegenstand der Elternarbeit ist es nun, die in informellen Begegnungen und formalisierten Interaktionen wie Elternabenden oder -gesprächen aufeinandertreffenden Orientierungsrahmen zu relationieren und die Normen, auf die die Professionellen verpflichtet sind, zur Geltung zu bringen.

doi.org/10.35468/5973-01

Die Fachlichkeit der Sozialen Arbeit ist aufgrund der oben skizzierten Vielgestaltigkeit dieses Handlungsfeldes weniger leicht zu greifen als jene der frühkindlichen oder schulischen Bildung. Als gemeinsames Element arbeiten Kubisch und Franz in ihrem einleitenden Beitrag zu Teil III des Bandes heraus: „Die Praxis Sozialer Arbeit befasst sich mit existenziellen Problemlagen und Lebenssituationen ihrer Adressat:innen und zielt zugleich darauf, in gesellschaftskritischer Weise soziale Verhältnisse zu verändern" (Kubisch & Franz in diesem Band). In dieser Weise sind die diversen Handlungsanlässe der Sozialen Arbeit auf die Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten der unmittelbar Betroffenen zu beziehen und zugleich gesellschaftsbezogen zu erfassen und in Richtung gesellschaftspolitischer Veränderungen zu denken: „[W]enngleich von einer verbindlich geteilten Gesellschaftskritik nicht die Rede sein kann, so sind doch gesellschaftskritische, insbesondere auf Arbeits- und Konsumverhältnisse, Wohnraumversorgung und Migrationspolitik zielende Positionierungen wesentliche Momente der Begründung sowohl fachlicher Konzepte als auch der Selbstorganisation über Trägerstrukturen und Handlungsfelder hinweg" (ebd.).
Die Fachlichkeit der Sozialen Arbeit erscheint zunächst unübersichtlich und sie ist an deutlich disparatere Wissensbestände als die der Handlungsfelder frühkindliche und schulische Bildung geknüpft. Das liegt in ihren Zugängen zum jeweiligen Fall oder auch Feld begründet, die stets konkret erarbeitet werden müssen. Vor diesem Hintergrund ist in der Sozialen Arbeit mit dem Begriff *Fall* die Herausforderung verbunden, Fachlichkeit sicherzustellen und damit den Sachbezug der Interaktion aufrecht zu erhalten. Gegenstand professionalisierter reflexiver Klärungen sei nämlich das Wissen darum, Individuen, Gruppen oder Situationen erst zu Fällen zu machen und damit zu markieren, dass hier Unbestimmtheiten durch spezifische Schließungen zu bewältigen sind. In der Art und Weise, wie Sozialarbeiter:innen die Klient:innen als Fälle strukturieren, kristallisieren sich ihre Einschätzungen; von hier aus werden ihre professionellen Entscheidungen getroffen und ihre konstituierenden Rahmungen entfaltet. Das Sprechen von einem *Fall* ist damit deutlich abstrakter als das Sprechen von *Schüler:innen* im Berufsfeld Schule oder vom *Kind* in der frühkindlichen Bildung. Die Soziale Arbeit als Berufsfeld hat sich in ihrer historisch gewachsenen Praxis damit beschäftigt, die organisationale Fremdrahmung der Klientel und auch die Machtförmigkeit professioneller Praxis herauszuarbeiten und zu markieren. In den Berufsfeldern Schule und KITA ist dies deutlich weniger gegeben. Der Begriff *Kind* wird auch lebensweltlich und v. a. innerhalb des Systems Familie verwendet, so dass bei dessen Verwendung deutlich schneller in Vergessenheit geraten kann, dass die KITA als Organisation Kinder als ihre Klientel und damit immer nur aspekthaft und im Rahmen ihrer organisationalen Differenzkriterien konstruiert. Ähnliches gilt für die Schule. Der Begriff *Schüler* ist zwar etwas distanzierter, weil er eindeutig dem System Schule zuzuordnen ist. Dennoch wird er auch lebensweltlich verwendet

doi.org/10.35468/5973-01

und markiert daher die Fremdrahmung und deren Aspekthaftigkeit nicht so eindeutig, wie der Begriff *Fall* dies tut.
Im Zusammenhang mit der Entwicklung von Fachlichkeit ist die Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit *Methoden* entscheidend. Besonders interessant im Kontext einer praxeologischen Bestimmung von Professionalität ist, dass es dabei nicht um ein technologisches Verständnis rezeptartiger Methodologie geht, sondern darum, „Arbeitsbeziehungen zu etablieren im Sinne einer gemeinsamen Interaktions- und Lerngeschichte, durch die die Adressat:innen eine Erweiterung ihrer Handlungsoptionen erfahren." (Kubisch & Franz in diesem Band). In deutlich höherem Maße als in den schon allein räumlich stärker präfigurierten Handlungskontexten von KITA und Schule wird so die gemeinsame Gestaltung eines konjunktiven Erfahrungsraums mit der Klientel zu einer besonders komplexen Aufgabe der Arbeit der Professionellen. Die praxeologisch-wissenssoziologische Betrachtung macht somit einerseits darauf aufmerksam, dass in der Sozialen Arbeit ein eigener organisationaler Rahmen häufig überhaupt erst hergestellt werden muss (vgl. dazu Stützel in diesem Band), und andererseits auch darauf, dass vorgefundene Normierungen und Ablaufmuster erst in einer konstituierenden Rahmung wirksam werden können (vgl. Franz in diesem Band).
Daraus wiederum erwächst eine wichtige Erkenntnis für die schulbezogene Professionsforschung. Die praxeologisch-wissenssoziologische Rekonstruktion hat die besondere Wirksamkeit bestimmter Normen herausgearbeitet. Daraus resultieren allgemeine habitualisierte Verhaltensweisen, wie z. B. eine dauerhafte und allseitige Prüfungspraxis, die von Professionellen als „Messbarkeitsphobie" (vgl. Bonnet & Hericks in diesem Band) erlebt werden kann. Dazu gehören aber auch fachspezifische Praxen, wie z. B. eine Orientierung an der für den Fremdsprachenunterricht spezifischen „Korrektheitsnorm" (vgl. Wilken in diesem Band), die nicht nur in der alltäglichen Praxis berufserfahrener Lehrer:innen zur Geltung kommt, sondern die auch auf praxisorientierte Formate der Lehrerbildung durchschlägt (vgl. Püster in diesem Band). Ein sehr interessanter Aspekt in diesem Bereich ist, dass – insbesondere im Bereich von Prüfungen – bisweilen eine problematische Gleichsetzung von habitualisierter Praxis und Organisationsnorm auftritt. Wenn dies der Fall ist, handeln Lehrer:innen habitualisiert gemäß der an ihrer Schule etablierten Gepflogenheiten und meinen, einer im Bildungsplan kodifizierten Norm zu folgen. Sie realisieren nicht, dass dort andere Prüfungsformen empfohlen werden, und halten es folglich auch gar nicht für möglich, von der an ihrer Schule etablierten Praxis abzuweichen. Indem sie damit einen imaginären[1] organisationalen bzw. institutionellen Rahmen normalisieren, machen sie ihn zugleich für sich selbst unsichtbar und unhintergehbar, seine Kontingenz und damit

1 Bohnsack bezeichnet solche imaginären Konstruktionen von Normen (Bohnsack 2017, Kap. 5.3) auch als „Ideologie" (ebd., Kap. 5.8.1).

doi.org/10.35468/5973-01

auch die *agency* der Professionellen verflüchtigt sich. Dieser Handlungsmodus wird dadurch begünstigt, dass sich das Handeln der Lehrpersonen in einem Kontext vollzieht, der z. B. durch Gebäude mit ganz bestimmten Raumprogrammen organisational äußerlich stark strukturiert ist. Die Professionsforschung der Sozialen Arbeit rekonstruiert u. a. Tätigkeitsfelder, die äußerlich gar nicht strukturiert sind, in denen die Professionellen den organisationalen Rahmen ihrer Tätigkeit im Vollzug der Tätigkeit und in Interaktion mit der Klientel selbst hervorbringen müssen. Sie lenkt damit die Aufmerksamkeit darauf, dass auch der schulische Rahmen keinesfalls so rigide ist, wie Lehrer:innen häufig annehmen und dass sich auch hier der organisationale Rahmen letztlich in der Praxis mit der Klientel konstituiert und die Professionellen daher Einfluss darauf nehmen können.

5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Handlungsfelder im Hinblick auf explizite normative Erwartungen

Auch im Bereich expliziter normativer Erwartungen finden sich sowohl ein gemeinsamer Kerngedanke wie auch dessen je spezifische Differenzierungen. Der gemeinsame Kerngedanke ist, dass in allen drei Bereichen das Moment der *Vermittlung* als explizite normative Erwartungen eine bedeutende Rolle spielt. In den Handlungsfeldern Schule und KITA geht es dabei um ein mehrfach aufgegliedertes Vermittlungsgeschehen. Zum ersten wird eine Vermittlung zwischen erwachsener und nachwachsender Generation hergestellt. Zum zweiten hat unser Vergleich der Handlungsfelder, insbesondere der Blick auf die Soziale Arbeit (vgl. Stützel sowie Franz in diesem Band) noch einmal den Blick dafür geschärft, dass auch im schulischen Kontext und in der KITA die Vermittlung zwischen Milieus eine zentrale Aufgabe ist (vgl. z. B. Kallfaß sowie Rothe in diesem Band) – eine Aufgabe allerdings, die im bisherigen professionstheoretischen Diskurs zu diesen Handlungsfeldern sehr im Hintergrund bleibt. Zum dritten wird auch zwischen den Akteur:innen und normativ als bedeutungsvoll ausgewiesenen Gegenständen vermittelt. Der Schule und der Pädagogik der Kindheit ist außerdem gemeinsam, dass an die Klientel ein Anspruch auf Veränderung gestellt wird. Kindergartenkinder und Schüler:innen sollen (je nach organisationaler Programmatik mehr oder weniger genau definierte) Prozesse des Lernens und der Bildung durchlaufen, um gesellschaftlich für relevant erachtete Wissensbestände oder Verhaltensdispositionen zu entwickeln. Sowohl im Handlungsfeld der Pädagogik der Kindheit als auch im Handlungsfeld Schule existieren dazu institutionelle Normen, die in länderspezifischen Bildungsplänen festgeschrieben sind. Insbesondere im Handlungsfeld Schule ist aber das Moment der intergenerationellen Kommunikation ein wichtiges Element professionstheoretischer Theoriebildung (vgl. die Einleitung von Bonnet & Hericks zu Teil I dieses Bandes). Dieses Modell ernst nehmend, ist Bildung (bzw. im Englischen *education*) als gegenseitiger und insge-

doi.org/10.35468/5973-01

samt transformatorischer Prozess zu denken, in welchem Professionelle nicht nur Administrator:innen existierenden Wissens sind, sondern die nachwachsende Generation in ihren milieu- und geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Ausprägungen ein Mitspracherecht hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung erhält. Dies wiederum macht Bildung und Lernen auch bei den Professionellen selbst notwendig. In der Sozialen Arbeit hingegen findet sich dieses intergenerationelle Moment nicht durchgängig. Kommunikation zwischen Fachkräften und Klientel findet hier auch innerhalb derselben Generation oder – wie z. B. in der Altenarbeit – sogar in umgekehrter Konstellation statt. Der Anspruch einer Veränderung der Klientel ist in der Sozialen Arbeit einerseits präsent, etwa im Hinblick auf eine veränderte Lebensführung, andererseits kann es aber auch darum gehen, Hilfe oder Unterstützung bei der Lebensbewältigung zu geben, ohne dass von der Klientel Lern- oder Bildungsprozesse erwartet würden. Gegenstand der Tätigkeit der Professionellen kann auch eine anwaltschaftliche Vertretung der Interessen der Klientel sein, um auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse hinzuwirken. Auch in der Sozialen Arbeit wird aber ein Vermittlungsauftrag formuliert, nämlich jener zwischen Individuum und Gesellschaft. Kubisch & Franz (in diesem Band) sprechen hier mit Bezug auf Heiner genauer von einem Spannungsfeld von „gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen" (Heiner 2010, 430), in dem sich die Professionellen jeweils positionieren müssten.
Ein weiteres die drei Handlungsfelder verbindendes explizit normatives Element sehen wir in der Dreiseitigkeit der Vermittlungstätigkeit. Kubisch & Franz schließen an die von Hörster & Müller (1997) herausgearbeitete kasuistische Fallbestimmung als zentrale professionelle Tätigkeit in der Sozialen Arbeit an, die drei Dimensionen zueinander relationiert: „das Beziehungsgeschehen, die institutionellen Zuständigkeiten und die Sachklärung" (Kubisch & Franz in diesem Band; vgl. oben Abschnitt 3). Diese Dreiseitigkeit lässt sich bruchlos mit den hier entfalteten Perspektiven auf Professionalisiertheit in KITA und Schule in Übereinstimmung bringen. Auch hier ist es erforderlich, die jeweilige Sache zu klären und dabei ein interpersonelles (und gruppendynamisches) Beziehungsgeschehen im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraums zu gestalten. Nicht zuletzt aufgrund der Allokationsfunktion sowohl der KITA als auch der Schule kommt auch der institutionellen, d. h. der gesellschaftlichen Ebene eine zentrale Rolle zu. In der spezifischen Reflexion dieser Ebene und der Aufklärung ihrer Wechselwirkung mit der Ebene der Sachklärung zeigt sich ein besonderes Potenzial der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung im Bereich der Schule (vgl. Bonnet & Hericks in der Einleitung zu Teil I dieses Bandes), denn insbesondere die kompetenztheoretische Professionsforschung im Bereich der Schule neigt dazu, die Dimensionen als in sich abgeschlossene Konstrukte zu fassen, zwischen denen sich zwar Wechselwirkungen finden lassen, die sich aber konzeptuell getrennt voneinander denken lassen.

doi.org/10.35468/5973-01

Im Bereich des *impliziten*, d. h. des diskursethischen Umgangs mit Normen liegt, wie bereits dargelegt, ein gemeinsames Moment der drei Handlungsfelder schließlich darin, dass dieser als zentrales Moment der sozialwissenschaftlichen Bewertung von Professionalität betrachtet wird. Besonders interessant erscheint uns, dass das dabei zur Anwendung gebrachte Prinzip der „konstituierenden Regel" nicht nur im Bereich der allgemeinen Verhaltensweisen der Professionellen, sondern auch als Prinzip der Konstitution der Sache im Zuge der Interaktion mit der Klientel selbst zur Anwendung kommt.
So wird im Bereich der Schule die Interaktion zwischen Professionellen und Klientel prinzipiell als intergenerationelle Kommunikation aufgefasst (vgl. Bonnet & Hericks in diesem Band), in deren Verlauf sich der Sachbezug des Unterrichts als Relationierung der disziplinären Wissensbestände der Professionellen mit den eigensinnigen Anschlüssen der Schüler:innen konstituiert. Dazu analog wird im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit die Aufgabe der Fachkräfte nicht allein darin gesehen, Wissensbestände zu vermitteln und die Kinder in einen bestehenden normativen Kontext einzusozialisieren. Vielmehr besteht – zumindest aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive – der Kern ihrer Professionalität darin, die Themen, Orientierungen und Praxen der Kinder in Bezug auf die materielle und ideelle Welt in ihrer Eigensinnigkeit wahrzunehmen und aushandelnd mit ihrer eigenen Fachlichkeit in Beziehung zu setzen (vgl. z. B. Nentwig-Gesemann u. a. 2021; sowie Nentwig-Gesemann in diesem Band). Im Bereich der Sozialen Arbeit stellt sich die Aufgabe, die Interessen der Klientel herauszuarbeiten und zu stärken, ggf. auch gegenüber Instanzen sozialer Kontrolle (vgl. Kubisch & Franz in diesem Band). Gleichwohl vertreten Sozialarbeiter:innen ebenso wie Lehrer:innen und Erzieher:innen auch gesellschaftliche Interessen und sind gegenüber ihrer Klientel oft mächtige Akteur:innen. Gerade deswegen ist die Rekonstruktion der praktischen Diskursethik in den Interaktionen der Fachkräfte mit ihrer Klientel in allen drei Bereichen von Bedeutung für vergleichende Forschungen zu deren Professionalisiertheit im Sinne ihrer Bewertung als „gelungene, vollständige oder weniger gelungene, weniger entwickelte Professionalität" (Terhart 2011, 216).

doi.org/10.35468/5973-01

6 Leseoptionen für diesen Band

Man kann dieses Buch auf verschiedene Arten und Weisen lesen. Selbstverständlich ist es als erste Option möglich, den Band von vorn bis hinten durchzulesen. Um dieser Option gerecht zu werden, haben wir die Gesamteinleitung, den Beitrag zur Metatheorie, die Einleitungen zu den drei Teilen sowie die jeweiligen Einzelbeiträge so aufeinander abgestimmt, dass möglichst wenig Redundanzen auftreten. Man kann ausgehend von der Gesamteinleitung und dem Beitrag zur Metatheorie aber auch direkt in einen der drei Teile (Handlungsfelder Schule, Pädagogik der frühen Kindheit, Soziale Arbeit) einsteigen. Schließlich ist es als dritte Option möglich, sich dem Band über die Einleitungen der drei Teile anzunähern. Diese Einleitungen sind sorgfältig mit der Gesamteinleitung und dem Beitrag zur Metatheorie abgestimmt und enthalten direkte Verweise auf weitergehende Begriffsklärungen. Alle Beiträge sind vor allem aufgrund ihrer empirischen Evidenz aus sich selbst heraus verständlich, können also auch je für sich gelesen werden, auch wenn sie natürlich durch Bezüge zu den Einleitungen der jeweiligen Teilbereiche und vergleichendes Lesen mit anderen Beiträgen nochmals an Tiefe gewinnen.

Literatur

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021): Ungewissheit zwischen unhintergehbarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit – Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 10, 3-24.

Evetts, J. (2003): The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. In: International Sociology 18, 395-415.

Garfinkel, H. (1967): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: J. Manis, B. Meltzer & N. Bernard (Hrsg.): Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology. Boston: Allyn and Bacon, 205-212.

Goffman, E. (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall.

Habermas, J. (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: J. Habermas: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 63-91.

Heiner, M. (2010): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten (2. Aufl.). München: Reinhardt.

Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014): Von „Fördertanten" und „Gymnasialempfehlungskindern". Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3, 48-71.

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.

doi.org/10.35468/5973-01

Helsper, W. (2001): Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze, (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich, 83-103.

Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, 162-168.

Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.

Hörster, R. & Müller, B. (1997): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik? In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 614-648.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Nentwig-Gesemann, I. (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 131-133.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Piaget, J. (1954/1976): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Terhart, E.: Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim: Beltz, 202-224.

doi.org/10.35468/5973-01

Ralf Bohnsack

Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung

Abstract

Die metatheoretischen Kategorien, also die Grundbegriffe der Praxeologischen Wissenssoziologie, u. a. diejenigen des Orientierungsrahmens (im weiteren Sinne), der Diskrepanz von Norm und Habitus und des konjunktiven Erfahrungsraums, erweisen sich, wie entsprechende empirische Analysen in unterschiedlichen Beiträgen des gesamten Bandes zeigen, in der Lage, eine transdisziplinäre oder feldübergreifende komparative Analyse der Praktiken in den Organisationen der Schule, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit zu leisten. Auf diese Weise kann es gelingen, *Gemeinsamkeiten*, also allgemeine strukturelle Bedingungen einer professionalisierten Praxis auf hohem Generalisierungsniveau empirisch zu rekonstruieren und zu kategorisieren. Diese Kategorien, u. a. diejenigen der *konstituierenden Rahmung*, des *professionalisierten Milieus*, der *praktischen Diskursethik* sowie der *praktischen Reflexion* bilden dann wiederum das *Tertium Comparationis*, um die *Unterschiede* zwischen den einzelnen Feldern der *people processing organizations* konturiert rekonstruieren zu können. Im Beitrag werden darüber hinaus neue Perspektiven entfaltet zur Begründung der Differenzierung zwischen einer derartigen *Analyse* von Professionalisierungsprozessen und ihrer *normativen Bewertung*.

Schlagworte

Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode, Professionalisierung, konstituierende Rahmung, *people processing organizations*

Wie in der Einleitung der Herausgeber in diesem Band bereits dargelegt worden ist, geht es ganz wesentlich darum, eine Perspektive auf *Professionalisierung* zu entwickeln, welche Analysen aus unterschiedlichen organisationalen Handlungsfeldern im Bereich der *people processing organizations*[1] ins Gespräch miteinander

1 Dies sind Organisationen, in denen über Identität und Biografie der Klient:innen (mit-)entschieden wird. Ich beziehe mich mit dieser Kategorie auf Luhmann (1978, 248f. und 1995, 25). Sie wird auf empirischer Basis fortschreitend zu explizieren sein. Vgl. zum Begriff auch Hurrelmann (2019), welcher von „Dienstleistungseinrichtungen des Typs einer ‚people processing organization'" spricht.

doi.org/10.35468/5973-02

zu bringen vermag. Auf diese Weise wird es möglich, über die Grenzen beruflicher Handlungsfelder hinaus Erfahrungen auszutauschen und dabei in mancher Hinsicht auch über eingefahrene Wege und Grenzen der Forschung wie auch der Forschungsförderung und der Hochschul- und Standesorganisation hinaus zu gehen. Eine derartige feldübergreifende oder transdisziplinäre Verständigung ist bei genauer Betrachtung allerdings sehr voraussetzungsvoll. Denn sie bedarf einer gemeinsamen Sprache, genauer einer gemeinsamen Theorie-Sprache, also übergreifender theoretischer Kategorien, um den Vergleich zu strukturieren. In der Systemtheorie ist dies in pointierter Weise formuliert worden, wenn Luhmann (1992, 408) betont, dass die „Aussageform von Theorien [...] darin besteht, Vergleiche zu ermöglichen" (vgl. auch Bohnsack 2021, 224f.). Grundlagen- oder Meta-Theorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie dies zu leisten vermögen. Anspruchsvolle und hochgeneralisierende theoretische Kategorien, welche ich als meta-theoretische Kategorien bezeichnet habe (zum Begriff siehe Bohnsack 1989, Kap. 1 sowie 2005, Kap. 6), sind somit geradezu dadurch definiert, dass sie als *Tertium Comparationis* systematische Vergleichsmöglichkeiten zu eröffnen und Vergleiche zu strukturieren vermögen. Wenn wir den Klassikern der Rekonstruktiven Sozialforschung, Glaser und Strauss (1967, 101ff.) und ihrer „constant comparative method of qualitative analysis" als Methode der Theoriegenerierung in der Tradition der Chicagoer Schule, folgen, so werden theoretische Kategorien dort allerdings eher als Produkt denn als Voraussetzung der komparativen Analyse verstanden. Wenn bei ihnen von Theoriegenerierung die Rede ist, betrifft dies aber die *gegenstandsbezogenen* Theorien.[2] Im Folgenden geht es weniger um die gegenstandbezogenen theoretischen Kategorien, wie sich diese schwerpunktmäßig in Form empirischer Ergebnisse in den Einzelbeiträgen dieses Bandes finden. Vielmehr liegt der Fokus auf den meta-theoretischen Kategorien als *Tertium Comparationis* unserer Analysen.

1 Die Praxeologische Wissenssoziologie als *Tertium Comparationis*

Zum einen sind derartige meta-theoretische Kategorien den empirischen Analysen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsforschung bereits vorausgesetzt. Mit ihnen knüpfe ich an die Theorietraditionen von Mannheim, Bourdieu und Schütz an, ebenso aber auch an diejenigen der Chicagoer Schule, unter anderem an Goffman sowie Glaser und Strauss, wie auch diejenige der Systemtheorie. Im Zentrum stehen die Kategorien des *Habitus* und *Orientierungsrahmens* (im engeren und weiteren Sinne) und des *konjunktiven Erfahrungs-*

2 Beziehungsweise findet sich in der Grounded Theory keine Differenzierung zwischen gegenstandsbezogenen und metatheoretischen Kategorien (vgl. auch Bohnsack 2021, 225, Anm. 97).

doi.org/10.35468/5973-02

raums sowie die *Differenz zwischen der propositionalen und der performativen Logik*, schlagwortartig von Norm und Habitus oder auch Identität und Habitus (siehe auch Bohnsack 2017a, Kap. 2.9 und 3 sowie 2014.). Diese auf der metatheoretischen Ebene begrifflich gefasste Differenz bestimmt unser alltägliches Handeln, stellt aber für das professionalisierte Handeln noch einmal eine besondere Herausforderung dar.

Im Unterschied zu diesen bereits etablierten meta-theoretischen Kategorien sind zum anderen in den letzten Jahren auf der Grundlage von empirischen Analysen auch im Bereich der Professionalisierungs- und Organisationsforschung Kategorien generiert oder entwickelt worden, die – je mehr sie sich als *Tertium Comparationis* bewährt haben – umso mehr auch einen meta-theoretischen Stellenwert gewinnen konnten. Im Bereich der Professionalisierungsforschung sind dies vor allem diejenigen der *konstituierenden Rahmung*, des *professionalisierten Milieus*, der *praktischen Diskursethik* sowie der *praktischen Reflexion*. Mit letzterer Kategorie konnte ich (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 6) partiell auch an US-amerikanische Diskurse anknüpfen (vor allem Schön 1983, 68). Die Kategorie der praktischen Reflexion als eine Reflexion, welche implizit in die Praxis eingelagert ist, bezieht sich unter anderem auf die Relationierung und Vermittlung zwischen den normativen Vorgaben und den Rollen- bzw. Verhaltenserwartungen auf der institutionellen und organisationalen Ebene einerseits und der interaktiven Praxis andererseits – so wie diese Relationierung im Wissen der beteiligten Akteur:innen repräsentiert ist.

Den Kern der hier relevanten meta-theoretischen Kategorien bildet also die Differenz zwischen jener Ebene des Wissens und der Reflexion, auf der wir uns – im Sinne der *propositionalen* Logik – *über* unsere Handlungspraxis verständigen, sozusagen über diese theoretisieren und auch (normative) Erwartungen an diese stellen, und jener anderen Ebene, welche – im Sinne der *performativen* Logik – das Wissen und die Reflexion *innerhalb* unserer Handlungspraxis selbst betrifft.

Die Strukturen der propositionalen Logik sind am umfassendsten von Schütz durchleuchtet worden. Er bezeichnet sie als „Common Sense-Interpretationen" (Schütz 1961/1971). Diese interpretative Verständigung vollzieht sich in der wechselseitigen bzw. reziproken Unterstellung von Perspektiven, Intentionen oder Motiven, denen der Charakter von zweckrationalen Handlungsentwürfen zu eigen ist. Diese Unterstellungen und Vorstellungen des subjektiv gemeinten Sinns liegen auch unserem Wissen im Bereich von *normativen Erwartungen* und dem darauf *basierenden Rollenhandeln* zugrunde. Im Verständnis von Schütz (1961/1971, 50) muss auch der wissenschaftlich Beobachtende sich den Zugang zum subjektiv gemeinten Sinn methodisch dadurch sichern, dass er sich an der ‚Modellkonstruktion von rationalen Handlungsmustern' orientiert. Auch er bleibt damit letztlich an die Common Sense-Rationalität gebunden.

Schütz hat die Architektur und Logik der Common Sense-*Theorien* ebenso wie diejenige des institutionalisierten normorientierten und rollenförmigen Handelns

doi.org/10.35468/5973-02

in adäquater und präziser Weise nachgezeichnet, ohne sie jedoch in Richtung des praktischen Handelns zu transzendieren und mit ihnen zu „brechen", wie Bourdieu (1996, 269) es fordert. Bei Bourdieu ist diese Forderung des Bruchs mit der theoretisierenden Logik an die Architektur der sozialwissenschaftlichen Theorien gerichtet, an welcher er den „theoretizistischen" Blick, den „Ethnozentrismus des Gelehrten" (Bourdieu 1993, 370) kritisiert „als die imaginäre Projektion des akademisch denkenden Subjekts auf den Akteur" (Bourdieu & Wacquant 1996, 156). Wie weiter gezeigt werden kann (Bohnsack 2020, Kap. 12 und 2017, Kap. 10), verkennt dieser „theoretizistische Blick" allerdings nicht nur die Bedeutung der Praxis und deren Logik in den Gegenstandsbereichen der Sozialwissenschaften, sondern – wenn wir die konventionelle Erkenntnistheorie betrachten (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 12) – auch in der eigenen sozialwissenschaftlichen Praxis (siehe dazu Abschnitt 8).

Bourdieu hat mit seiner Habitusanalyse zwar die umfassendste Theorie der Praxis entworfen, allerdings bleibt bei ihm die Beziehung dieser Praxis und ihres Modus Operandi zur *normativen Regelhaftigkeit* des Handelns und zu den Common Sense-Theorien unausgearbeitet. Trotz der bemerkenswerten Überlegungen Bourdieus zur „Illusion der Regel" resp. zum „Juridismus" (Bourdieu 1976, 203ff.) ist eine genauere Bestimmung der Relation von Habitus einerseits und Regel oder Norm andererseits empirisch kaum greifbar. Sie wird entweder auf die mehr oder weniger umstandslose Vereinnahmung oder „Einverleibung eines *nomos*" (Bourdieu 2010, 184) durch den Habitus reduziert oder in gesellschaftstheoretisch deduzierte Aussagen über das „Feld" aufgelöst.

Auch die Praxistheorie, wie sie prominenter Weise von Reckwitz repräsentiert wird, wendet sich in Übereinstimmung mit der Praxeologischen Wissenssoziologie „gegen die rationalistischen Voraussetzungen eines Homo oeconomicus und eines Homo sociologicus gleichermaßen und damit gegen das klassische Konzept einer Handlungstheorie, die vom zweckrationalen oder regelorientierten Handeln ausgeht" (Reckwitz 2010, 185f.). Eine derartige Kritik an den Mythen oder Engführungen der rationalistischen Handlungstheorien eröffnet uns allerdings noch keinen empirischen und methodologischen Zugang zur *Vielfalt* und *Komplexität* der Handlungspraxen und insbesondere auch nicht zum *Spannungsverhältnis* dieser Praxen zu den normativen Erwartungen beispielsweise einer Organisation.

Wie bereits dargelegt, steht in der Praxeologischen Wissenssoziologie dieses notorische Spannungsverhältnis, welches schlagwortartig auch als *Diskrepanz von Norm und Habitus* bezeichnet wird, im Zentrum der hier interessierenden metatheoretischen Kategorien.[3] Im Bereich des *professionalisierten Handelns* stellt die

3 Unter den neueren Arbeiten ist es einzig diejenige von Renn (2006), die – wesentlich beeinflusst durch Wittgenstein – dieses Spannungsverhältnis direkt in den Blick genommen hat. Er führt den überzeugenden und in seinen Arbeiten umfassend begründeten Begriff der „Übersetzung" ein und kommt zu der Schlussfolgerung, dass der „Sinn für Angemessenheit" der Regel „in der Überein-

routinierte Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses, dieser Diskrepanz, eine der zentralen Herausforderungen dar. Auf dieses Spannungsverhältnis ist bereits bei Mannheim als dasjenige zwischen dem „kommunikativen“ und dem „konjunktiven“ Wissen Bezug genommen worden, indem er von einer „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen“ spricht (Mannheim 1980, 296). Dem kommunikativen Handeln entspricht bei Schütz die Herstellung von Inter-Subjektivität im Sinne wechselseitiger oder reziproker Erwartungen, Unterstellungen und Attribuierungen von Perspektiven und Motiven. Im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie wird hierauf mit dem Begriff *Orientierungsschemata* Bezug genommen. Diese sind in einer zweckrationalen, kausallogischen und deduktiv-hierarchischen Struktur fundiert, welche zusammenfassend als *propositionale Logik* bezeichnet wird (Bohnsack 2017a, Kap. 3).
Von der Sozialität des kommunikativen Wissens ist diejenige des *konjunktiven* Wissens zu unterscheiden. Dieses kollektive handlungsleitende Wissen ist in der gemeinsamen Einbindung in den Vollzug der Praxis sowie in der daraus resultierenden Erfahrung eines gemeinsamen Schicksals fundiert, eines gemeinsamen Erlebens der spezifischen Selektivität gesellschaftlicher oder interaktiver Ereignisse und Praktiken. Derartige Gemeinsamkeiten der „Erlebnisschichtung“ (Mannheim 1964b, 535f.) folgen einer *performativen Logik* und konstituieren gemeinsame *Orientierungsrahmen*. Diese resultieren auf *gesellschaftlicher* Ebene aus dem gleichartigen oder *strukturidentischen* handlungspraktischen Erleben milieu- und geschlechtsspezifischer Einbindungen sowie – in generationsspezifischer Hinsicht – auch zeitgeschichtlicher Entwicklungen und Umbrüche. Auf der *interaktiven* Ebene resultieren die Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung aus dem *gemeinsamen* handlungspraktischen Er-leben, dem „lebendigen Leben“ (Mannheim 1964a, 105), der spezifischen Selektivität von Interaktionsprozessen im performativen Vollzug des Alltags.

2 Die Bewältigung der Diskrepanz von Norm und Habitus: Konjunktiver Erfahrungsraum und Orientierungsrahmen im weiteren Sinne

Das konjunktive Wissen als ein *habitualisiertes* und zum Teil inkorporiertes Wissen wird uns in der eigenen Erfahrung vor allem in seiner Relation oder auch Diskrepanz zu den – als exterior erfahrenen – Bereichen der *normativen* Erwartungen, der Rollenbeziehungen und Identitätserwartungen, also zum kommunikativen Wissen mit seiner propositionalen Logik, zugänglich. Die interaktive Erfahrung

stimmung des impliziten oder auch praktischen Sprach- und Handlungswissens der Angehörigen einer Sprachgemeinschaft“ zu suchen sei (ebd., 278) und kommt damit der Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums sehr nahe.

doi.org/10.35468/5973-02

des komplexen Wissenszusammenhangs, welche diese Relation ausmacht, konstituiert den *konjunktiven Erfahrungsraum* (vgl. Bohnsack 2017a, Kap. 4.5; 2020 sowie 2017b, Kap. 2 und 3). Denn auch diese Relation, die schlagwortartig als *Doppelstruktur von Norm und Habitus* bezeichnet werden kann, wie auch die für sie charakteristische *notorische Diskrepanz* sind aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie Bestandteil von *Erfahrungen* und in dieser Weise Gegenstand sozialwissenschaftlicher Rekonstruktion. Das Resultat dieser komplexen Erlebnisverarbeitung des konjunktiven Erfahrungsraums ist seinerseits ein handlungsleitendes Wissen, welches als *Orientierungsrahmen i.w.S.* bezeichnet wird (ebd.). Dieser ist mit *impliziten oder praktischen Reflexionspotentialen* verbunden, welche für Prozesse der Professionalisierung von besonderer Bedeutung sind.
Der Begriff des *Orientierungsrahmens im engeren Sinne* und synonym dazu derjenige des *Habitus* meint (lediglich) das inkorporierte oder habitualisierte Wissen auf der performativen Ebene. Konjunktive Erfahrungsräume und mit ihnen die Orientierungsrahmen i.w.S. sind auf *Kongruenzen* der Orientierungsrahmen i.e.S., das heißt auf eine „Übereinstimmung der Habitusformen" (Bourdieu 1976, 177) oder „habituelle Übereinstimmungen" (Bohnsack 2017a, u. a. 233ff.) nicht angewiesen. Denn das gemeinsame Erleben der Beteiligten, welches Grundlage des konjunktiven Erfahrungsraums ist, kann auch darin bestehen, dass sich bei den Beteiligten im interaktiven Prozess ein gemeinsames Wissen dahingehend konstituiert, in welchen Hinsichten Rahmen*in*kongruenzen zwischen ihnen bestehen. Dieses Wissen ist als „aufbewahrte Selektivität" (Luhmann 1975, 26) im „performativen Gedächtnis" (Bohnsack 2020, u. a. 46) oder auch „Systemgedächtnis" (Luhmann 1975, 26) als einer „übersubjektiven Gedächtnis- und Selektionsinstanz" (Renn 2006, 266) gespeichert und ermöglicht auch hier, dass „das Interaktionssystem autonom, das heißt: aus sich selbst heraus operiert und damit stets seine eigene Geschichte fortsetzt" (Luhmann 2002, 105)[4]. In diesem Sinne spricht Luhmann (2002, 108) auch (in Anführungszeichen) von der „Selbstorganisation" des Interaktionssystems.
Als ein Beispiel für den konjunktiven Erfahrungsraum Unterricht unter der Bedingung von Rahmen*in*kongruenzen nehme ich jene Interaktionsorganisation, wie sie in der Längsschnittstudie von Bonnet und Hericks zum „Kooperativen Lernen im Englischunterricht" (vgl. ihren Beitrag in diesem Band sowie Bonnet & Hericks 2020) herausgearbeitet worden ist. Die Schüler:innen erarbeiten die gestellten Aufgaben durchgängig auf einem geringeren kognitiven Level – in einem „Modus der oberflächlichen Kombinatorik" – als die in der Studie begleiteten Lehrerinnen es erwarten. Diese versuchen immer wieder, einen „Modus der analytischen Kognitivierung" zu etablieren, was ihnen aber nicht gelingt

4 Für Vogd (2011, 173) ist die „Frage nach dem Gedächtnis kommunikativer Prozesse" eine der zentralen Fragen der empirischen Sozialforschung.

doi.org/10.35468/5973-02

(vgl. Bonnet & Hericks 2020, 393 und 412). Es bleibt bei einem „konjunktiven diskrepanten Muster“, welches auf der Grundlage eines gemeinsamen Wissens um die Rahmeninkongruenzen und die damit verbundenen je differenten Erfahrungsräume von Lehrperson und Schüler:innen einen auf Dauer gestellten konjunktiven Erfahrungsraum etabliert, der praktisch-reflexiv, also auf der Ebene der praktischen Reflexion, auf die Bewältigung der Differenzen gerichtet ist.
Damit ist jedoch nicht gesagt, dass wir es in der interaktiven Beziehung von beruflichen Akteur:innen und Klientel grundsätzlich mit konjunktiven Erfahrungsräumen zu tun haben. Dies ist eine empirische Frage, von deren Beantwortung es unter anderem abhängt, ob man in einem gegebenen Fall überhaupt von professionalisiertem Handeln sprechen kann. Denn Voraussetzung dafür sind sowohl eine *konstituierende Rahmung*, auf die ich weiter unten noch genauer eingehe, wie eben auch die Etablierung eines *konjunktiven Erfahrungsraums*. Dort, wo beides nicht gegeben ist, haben wir es unter anderem mit *Willkür* zu tun (siehe auch die Beiträge von Bohnsack, Bonnet & Hericks sowie von Franz, Rothe und Wagener in diesem Band). Ganz generell formuliert, zerbricht unter den Bedingungen der Willkür die sachbezogene Verständigung, die eine interaktive Praxis zusammenhält. In gewisser Weise werden die Personen der Klient:innen selbst zur Sache, zum Objekt (siehe dazu auch Bohnsack 2017a, Kap. 8.2.3 und 2020, 82f. sowie Jahr 2022, Kap. 3.2.4; für die Frühpädagogik auch Nentwig-Gesemann & Nicolai 2016). Der Interaktionsmodus der *Macht*, also die machtstrukturierte Interaktion, ist zwar ebenso wie Willkür, mit Konstruktionen einer „totalen Identität“ der Klientel im Sinne ihrer „Degradierung“ und Gradierung verbunden (Garfinkel 1967b). Macht setzt jedoch im Unterschied zur Willkür eine konstituierende Rahmung und somit die Etablierung eines *auf die Sachprogramme und organisationalen Rollen* bezogenen, konjunktiven Erfahrungsraums voraus (vgl. dazu ebenfalls die Beiträge von Bohnsack, Bonnet & Hericks sowie Franz, Rothe und Wagener in diesem Band).
Rahmen*inkongruenzen* zwischen den beruflichen Akteur:innen und der Klientel, wie sie sich im Beispiel aus dem kooperativen Lernen im Englischunterricht finden, können also unterschiedlich bearbeitet werden. Sofern dies in einer Weise geschieht, die für die Beteiligten nachvollziehbar ist und die somit eine Kontinuität der weiteren Interaktion sichert, haben wir es mit einem *interaktiven konjunktiven Erfahrungsraum* zu tun. Ob dies der Fall ist, ist jeweils empirisch zu klären. In unseren bisherigen Analysen ist dies u. a. dort nicht gegeben, wo sich Phänomene der *Willkür* oder eines *organisationalen Rahmungsverlusts* zeigen. Beispielsweise wenn die Klient:innen einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren, aus dem die beruflichen Akteur:innen ausgeschlossen bleiben (vgl. den Beitrag von Stützel in diesem Band sowie Stützel 2019) oder die beruflichen Akteur:innen jenseits der organisationalen Rahmung agieren (vgl. die Beiträge von Bakels und Kallfaß in diesem Band sowie Bakels 2020 und Kallfaß 2022). Dort, wo wir es mit inter-

doi.org/10.35468/5973-02

aktiven Erfahrungsräumen unter Bedingungen der Rahmen*kongruenz* zu tun haben, sprechen wir von *Gruppen* resp. gruppenhaften Erfahrungsräumen (vgl. dazu Bohnsack 2017a, 121ff.). Da sich Menschen in Begegnungen innerhalb wie auch außerhalb von Organisationen in der Regel jedoch damit auseinanderzusetzen haben, dass sie unterschiedlichen *gesellschaftlichen* Milieus, also unterschiedlichen *gesellschaftlichen* konjunktiven Erfahrungsräumen, zugehören, haben sie aufgrund dieser Mehrdimensionalität immer auch Rahmen*inkongruenzen* interaktiv zu bewältigen. Ein Beispiel ist hier das Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus (etwa Bildungsmilieus) in derselben Nachbarschaft. Auch hier können sich – wenn auch zumeist nur relativ flüchtige und wenig dichte – *interaktive* konjunktive Erfahrungsräume herausbilden, die dann aber eben keine gruppenhaften Erfahrungsräume darstellen.
In der Familie haben wir es mit einem – aufgrund seiner in der Regel längeren und intimeren Geschichte – sehr dichten interaktiven Erfahrungsraum zu tun. Aber auch hier leben Menschen aus unterschiedlichen *gesellschaftlichen* Erfahrungsräumen zusammen – sowohl solchen generationsspezifischer[5] wie auch geschlechtsspezifischer und, was beispielsweise die Elternbeziehung betrifft, möglicherweise auch bildungsmilieuspezifischer Art. Die Differenzen, die sich aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen Erfahrungsräumen, also aus deren Überlagerung oder Mehrdimensionalität, für die familiale Interaktion ergeben, unterscheiden sich dann noch einmal von den (rechtlich vorgeprägten) *Rollenbeziehungen* oder Rollenkomplementaritäten Eltern-Kind, Geschwister und (traditionell) Vater-Mutter und den mit diesen Rollen verbundenen Komplementaritäten der „*Identitätsnormen*“ im Sinne Goffmans (1963, 130). Die Rollenbeziehungen konstituieren die Familie im soziologischen Sinne als Institution.[6] Luhmann (1997, 638) definiert die den Rollenbeziehungen zugrunde liegenden *normativen* Erwartun-

5 Generation ist hier im doppelten Sinne zu verstehen: Im lebenszyklischen Sinne meint dies die differenten Erfahrungen, die sich aus der unterschiedlichen Stellung im Lebensverlauf (Kind-Elternschaft-Großelternschaft, aber auch Lehrperson-Schülerschaft) ergeben. Im eher zeitgeschichtlichen Sinne (vgl. Mannheim 1964b) meint Generation die Erfahrungen, die sich aus den Bedingungen des Aufwachsens in unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Konstellationen ergeben. So unterscheidet sich beispielsweise der Erfahrungsraum der Eltern (oder auch Lehrer:innen), welcher (wenn wir das Beispiel der sog. 68er-Generation nehmen) durch die Diskrepanz zwischen den Erfahrungen des umfassenden Zusammenbruchs nach dem Krieg in ihrer Kindheit und denjenigen eines anscheinend grenzenlosen Wachstums („Wirtschaftswunder“) in ihrer Jugend geprägt ist, nachhaltig von demjenigen ihrer Kinder (oder auch ihrer Schülerschaft), die in eine Phase der Ungewissheit der individuellen und gesellschaftlichen Planungsentwürfe hineingewachsen sind.

6 Die Rollenbeziehung Eltern-Kind, welche schon von ihrer rechtlichen Vorprägung her „asymmetrisch“ ist, beruht (wie insgesamt die Ebene des kommunikativen Handelns mit ihrer propositionalen Logik) auf reziproken und komplementären Erwartungen oder Erwartungserwartungen. Obgleich das Handeln von Eltern kein professionalisiertes Handeln darstellt, gilt dieselbe Asymmetrie auch und insbesondere für die Beziehung zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihren Klient:innen.

doi.org/10.35468/5973-02

gen als „kontrafaktische Erwartungen“, also als Erwartungen, die aufrecht erhalten werden, obschon sie in Diskrepanz zur Handlungspraxis stehen.
Bei der Doppelstruktur von Norm resp. Rolle einerseits und Habitus resp. Praxis andererseits handelt es sich – im Anschluss an Mannheims Analyse der „Doppelstruktur“ des *Kommunikativen* und *Konjunktiven* (1980, 291ff.) – um ein ubiquitäres Phänomen moderner Gesellschaften, welches somit u. a. auch ein Problem professionalisierten Handelns im Sinne der damit verbundenen Ungewissheiten darstellt. Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie gewinnt dieses Spannungsverhältnis für die professionalisierte Praxis als einer Praxis *organisational gerahmten* Handelns noch eine besondere Brisanz bzw. Steigerung, da die normativen und zugleich die Rollen-Erwartungen in Organisationen gleichsam *verdoppelt* werden und die organisationale Praxis mit Entscheidungs*zwängen* verbunden ist, wie im folgenden Abschnitt deutlich werden soll.

3 Professionalisiertes Handeln und Organisation: Konjunktiver Erfahrungsraum und die konstituierende Rahmung

Also auch außerhalb von Organisationen begegnet uns jenes Spannungsverhältnis, welches prinzipiell als Konstituens für konjunktive Erfahrungsräume gilt und schlagwortartig als die *notorische Diskrepanz* bezeichnet werden kann, die aus dem Spannungsverhältnis *von Norm* (inklusive institutionalisierter Rollenbeziehungen) *und Habitus* resultiert. Auch hier haben sich die Beteiligten in der Regel mit Inkongruenzen auseinander zu setzen, welche daraus resultieren, dass sie an unterschiedlichen gesellschaftlichen Erfahrungsräumen teilhaben. Beide Strukturmerkmale interaktiver Erfahrungsräume – ihr Spannungsverhältnis und ihre Mehrdimensionalität – gewinnen im Bereich von Organisationen und für das berufliche resp. professionalisierte Handeln noch eine gesteigerte Bedeutung.
Denn *erstens* haben wir es beim professionalisierten als einem organisationalen Handeln mit einer *Verdoppelung der Normierung* zu tun: Die Handlungspraxis in Organisationen hat sich nicht nur zu den *gesellschaftlichen* Normen, den Rollen- und Identitätserwartungen der *Institution* ins Verhältnis zu setzen, sondern auch zu den kodifizierten Normen und Programmen (inkl. der hier relevanten fachlichen Expertisen) der *Organisation* selbst. So sind Schulen, Kindertagesstätten und Einrichtungen der Sozialen Arbeit im soziologischen Sinne nicht nur Institutionen, sondern immer auch Organisationen mit ihren eigenen Normen und Rollenbeziehungen. Die Lehrpersonen, die frühpädagogischen Fachkräfte und die Sozialarbeiter:innen sehen sich somit mit Leitbildern und virtualen sozialen Identitäten, also mit „Identitätsnormen“ (Goffman 1963, 130), ebenso auf organisationaler wie auf gesellschaftlicher Ebene konfrontiert. Wir haben es in diesem

doi.org/10.35468/5973-02

Sinne im Bereich des beruflichen oder professionalisierten Handelns mit der *doppelten Doppelstruktur* zu tun, da die Doppelstruktur der Relation von Norm und Habitus, von propositionaler und performativer Struktur, ihrerseits noch einmal verdoppelt wird.

Zweitens ist es die Eigenart organisationalen Handelns, dass die beruflichen Akteur:innen mit Bezug auf die normativen Programme der Organisation – unabhängig davon, welche Ermessensspielräume ihnen dabei jeweils zur Verfügung stehen – zu *Entscheidungen gezwungen* sind. Sie können sich diesen letztlich nicht – wie im außerorganisationalen Bereich – von Fall zu Fall entziehen. So *muss* über eine Klassenarbeit (etwa einen Deutschaufsatz) letztlich primär als Dokument der Leistung der Schüler:innen entschieden werden. Die Arbeit kann nicht primär als ein Dokument beispielsweise für deren biografische Krise Relevanz gewinnen. Luhmann (1988, 166) definiert *organisationales* Handeln als „ein rekursiv-geschlossenes, mit eigenen Entscheidungen auf eigene Entscheidungen bezugnehmendes System".

Es ist unter anderem dieser Entscheidungszwang, welcher *zum dritten* dazu führt, dass die beruflichen Akteur:innen, um überhaupt entscheidungsfähig zu sein, die Umwelt, das heißt das Handeln und die Person der Klient:innen, mit Bezug auf die organisationalen Normen *selektiv* konstruieren, die Klientel in diesem Sinne also „normalisieren", wie der Ethnomethodologe Garfinkel (1967a, 203) dies bezeichnet (vgl. Bohnsack 2017b, Kap. 3.4). In diesem Sinne sind die beruflichen Akteur:innen der Tendenz nach zur strukturellen *Fremdrahmung* der Klientel gezwungen.

Die im Bereich des professionalisierten Handelns zu leistende Rahmung ist somit durch drei Komponenten gekennzeichnet: (1) durch die Doppelung der Normierung (durch zugleich gesellschaftliche und organisationale Normen) und damit auch durch eine *Doppelung der Doppelstruktur* von Norm und Habitus, (2) durch den *Zwang* zur konsistenten *Entscheidung* und, um im Sinne der organisationalen Norm entscheidungsfähig zu sein, (3) durch die strukturelle Notwendigkeit der *Fremdrahmung*. Ich habe dies als *konstituierende Rahmung* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2017a, Kap. 4 und 8; 2020 sowie 2017b), da sich im interaktiven Vollzug dieser Rahmung professionalisiertes Handeln als spezifisches Handeln in *people processing organizations* überhaupt erst konstituiert. Professionalisiert zu handeln bedeutet somit, sich die relevante Umwelt, also das Handeln der Klientel und deren Biografie in einer Art und Weise reformulierend anzueignen, welche Entscheidungen mit Bezug auf organisationale Normen und Rollenbeziehungen ermöglicht.

Die konstituierende Rahmung lässt sich begrifflich-definitorisch als professions- resp. organisationstheoretische Variante des Orientierungsrahmens i.w.S. verstehen. Die wohl voraussetzungsvollste Leistung professionalisierten Handelns besteht dabei im handlungspraktischen Aushandeln der konstituierenden Rahmung mit der Klientel, also in deren *interaktiven Vermittlung*. Sofern im Bereich von

doi.org/10.35468/5973-02

people processing organizations von Professionalisierung die Rede sein kann, müssen die Professionellen – in einer wie auch immer gearteten Weise – ihre routinierten Entscheidungen also nicht nur in Auseinandersetzung mit *gesellschaftlichen* Normen sowie den zentralen administrativen Normen der *Organisation* und mit Bezug auf ihre *Expertise*, also ihr Fachwissen, treffen, sondern zugleich einen gemeinsamen, einen konjunktiven Erfahrungsraum mit der Klientel etablieren. Die Normen der Organisation können dabei in sich widersprüchlich bzw. konfligierend sein. Für das Handeln der beruflichen Akteur:innen eröffnet diese Form von Kontingenz indes durchaus Freiheitsgrade; sie sind in ihrem Handeln normativ keinesfalls so festgelegt, wie sie dies bisweilen selbst ‚glauben'.

Je mehr eine Profession fachlich-organisational fundiert und ausdifferenziert und umso ausgeprägter somit die Fremdrahmung ist, desto größer ist zunächst die notorische Diskrepanz zu den handlungsleitenden Orientierungsrahmen der Klientel und umso aufwändiger werden die notwendigen kommunikativen Strategien, um die Fremdrahmung und die mit ihr verbundenen Diskrepanzen didaktisch zu überbrücken, zu ‚glätten' oder möglicherweise zu ‚verdecken'. Die Diskrepanz wird somit einerseits durch das professionalisierte Handeln (etwa in Form der Intervention) überhaupt erst hergestellt und etabliert; andererseits stellt in einer gewissen Paradoxie die Überbrückung bzw. Bewältigung dieser notorischen Diskrepanz eine weitere zentrale Aufgabe professionalisierten Handelns dar.

Sind Interaktionsprozesse von einer gewissen Dauer, liegt also eine Interaktionsgeschichte vor, kann diese Vermittlung dennoch gelingen. Ein Beispiel hierzu liefert die erwähnte Studie zum kooperativen Lernen im Englischunterricht von Bonnet & Hericks (2020). In dieser Studie finden sich Hinweise darauf, dass alle Akteur:innen – Lehrerin wie Schüler:innen – darum wissen, dass bestimmte inhaltliche Äußerungen von Schüler:innen interaktiv ausschließlich nach formorientierten (etwa grammatischen) Kriterien weiterverarbeitet werden. Dennoch unterstellen sie einander wechselseitig inhaltliche Ernsthaftigkeit. Der faktisch ausschließlich formorientierte Charakter der Interaktion wird erkannt, aber fast durchgängig zugleich camoufliert, bleibt also verdeckt (ebd., 405f.). Im Zuge der Entfaltung und Vermittlung einer fachlich fundierten Entscheidung mit der Klientel wird auf diese oder ähnliche Weise eine gemeinsame, eine interaktive Handlungspraxis in habitualisierter Weise hergestellt bzw. immer wieder reproduziert und somit ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum etabliert.

4 Professionalisierte Milieus: die Fokussierung auf das Interaktionssystem

Damit verlagert sich der Blick von den individuellen Akteur:innen und deren Intentionen hin zur Kategorie eines professionalisierten konjunktiven Erfahrungsraums oder *Milieus.* Der eigentliche Bezugspunkt des Diskurses über Professio-

doi.org/10.35468/5973-02

nalisierung ist dann nicht mehr die professionelle Intention und auch nicht allein der Habitus der Professionellen und der Klientel, sondern das Interaktions- oder Kommunikationssystem der Praxis und jenes zwischen allen Beteiligten sich entfaltende handlungsleitende Erfahrungswissen, welches als *professionalisiertes Milieu* bezeichnet werden kann. Dieses geht über das hinaus, was von den einzelnen Beteiligten ‚mitgebracht' wird und gewinnt eine Eigendynamik mit einer eigenen Interaktionsgeschichte, aus der heraus sich – auf Grundlage des kollektiven performativen (System-)Gedächtnisses – eine Struktur im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet. Hierin sehe ich eine wesentliche Bedingung für Professionalisierung.
Mit der Betonung der Bedeutung des Interaktionssystems können wir an die Systemtheorie anschließen, wenn dort in einer insbesondere auf die Erziehungswissenschaft bezogenen Diskussion (vgl. Lenzen 2004) betont wird, dass Erziehung – allgemeiner betrachtet jede Intervention in *people processing organizations* – ihre Adressat:innen nur auf dem (Um-)Weg über Kommunikation, über das Kommunikationssystem erreichen kann (vgl. auch Hericks 2006, 111ff.). Eine derartige „Transformation von Erziehung in Kommunikation" (Kade 2004, 203) trifft sich mit zentralen Argumentationen der Praxeologischen Wissenssoziologie. Denn diese bestätigt die Fokussierung auf die Etablierung von Interaktionssystemen, auf „Kommunikationsformen eigenen Typs [...], die sich nicht direkt auf die Intentionen der in ihnen agierenden Personen zurückführen lassen" (Scheunpflug 2004, 80).
Für die Professionsforschung ist dieser Fokus von besonderer Bedeutung. Stichweh (1996, 63) betont die „Interaktionsabhängigkeit der Professionellen/Klienten-Beziehung". Mit Bezug auf Stichweh (1994) empfiehlt Luhmann (2002, 148, Anm. 12), den „Begriff der Profession für klientenbezogene Tätigkeiten zu reservieren". Allerdings fehlt in dieser systemtheoretischen Argumentation eine Begrifflichkeit, welche mit dem empirisch rekonstruierbaren *Erfahrungs*wissen der Beteiligten zugleich auch die diachron-prozesshafte Dimension des Interaktionssystems, d. h. Prozesse der Sozialisation und Bildung der Beteiligten, in den Blick zu nehmen vermag. Die Kategorie des interaktiven konjunktiven Erfahrungsraums eröffnet auf der Grundlage von Video- und Gesprächsanalysen den direkten Zugang zur Prozessstruktur der Interaktion und deren Reproduktion (Ebene der performativen Performanz) und auf dem Wege von Gruppendiskussionen und (narrativen) Interviews auf der Grundlage von Erzählungen und Beschreibungen einen Zugang zum kollektiven Gedächtnis der Beteiligten, in dem diese Prozessstrukturen gespeichert sind (proponierte Performanz). Dabei ist die Komplementarität von interaktionsanalytischem und berufsbiographischem Zugang zur Professionalisierung von besonderer Bedeutung (vgl. Abschnitt 7).
Die begründete Präferenz für eine Primordialität des Interaktions- und Kommunikationssystems hat auch darüber hinaus Konsequenzen für die Diskussion um

doi.org/10.35468/5973-02

die normative und ethische Bewertung der beruflichen Praxis und der in ihr impliziertenpraktischen (Diskurs-)Ethik. Der Fokus verschiebt sich von der Ebene der an die Individuen gerichteten normativen Verhaltenserwartungen auf diejenige der diskursethischen Prinzipien, welche sich auf dem Niveau von *reflexiven Normen*, von Regeln oder Prinzipien der diskursiven Verständigung *über* Regeln oder Normen bewegen. Piaget (1954/1976, 106) spricht in Bezug auf letztere von „*konstituierenden*" (im Unterschied zu „*konstituierten*") Regeln (vgl. u. a. die Beiträge von Kallfaß, Püster und Rothe in diesem Band sowie Kallfaß 2022). Habermas (1976, 78) ist in seiner Unterscheidung zwischen (konventionellen) *Normen* und den (post-konventionellen) *Meta-Normen* oder auch „reflexiven Normen" durch Piaget bis in seine diskursethischen Reflexionen hinein inspiriert worden. Allerdings sind seine Reflexionen sozialphilosophisch begründet und nicht – wie diejenigen von Piaget – empirisch-rekonstruktiv gewonnen und bleiben auf das „Bewusstsein der Regel", das „moralische Bewusstsein", beschränkt, wohingegen Piaget (1976, 9) – ebenso wie die praxeologisch-wissenssoziologische Analyse – darüber hinaus auch die in der Handlungspraxis implizierte Moral, die „Praxis der Regeln" (ebd.), in den Blick genommen hat (vgl. Abschnitt 6).

5 Analytische Rekonstruktion und normative Bewertung

In unseren Analysen beruflicher Milieus lassen sich somit zwei Stufen der Beurteilung unterscheiden, welche mit der Differenzierung in eine *analytische* und eine *normative* Dimension verbunden sind. Auf der *ersten Stufe* geht es um die Frage, ob wir überhaupt von Professionalisiertheit bzw. einem professionalisierten Milieu sprechen können. Auf der *zweiten Stufe* fragen wir, „was als gelungene, vollständige oder weniger gelungene, weniger entwickelte Professionalität zu betrachten ist" (Terhart 2011, 216).

In der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie ist die Beurteilung auf der ersten Stufe davon abhängig, ob wir es mit einer *konstituierenden Rahmung* sowie deren Vermittlung und strukturellen Stabilisierung durch die Etablierung eines *konjunktiven Erfahrungsraums* zu tun haben. Diese Kategorien sind nicht normativ begründet, sondern durch ihre (in der empirischen Rekonstruktion nachgewiesene) analytische Kraft, als *Tertium Comparationis* zu fungieren und den Vergleich somit (meta-)theoretisch strukturieren zu können. Dort, wo diese Kategorien nicht greifen, also die Interaktion nicht in dieser Weise strukturell stabilisiert wird, konnte in den empirischen Analysen zwischen einem *organisationalen Rahmungsverlust* (Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums ohne konstituierende Rahmung; vgl. die Beiträge von Bakels, Kallfaß und Stützel in diesem Band sowie Bakels 2020, Kallfaß 2022 und Stützel 2019) und der *Willkür* (weder konstituierende Rahmung noch Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums; vgl. die Beiträge von Franz, Rothe und Wagener in diesem Band sowie Wagener 2019) unterschieden werden.

Während die Frage, ob überhaupt von Professionalisierung gesprochen werden kann, in nahezu allen in diesem Band versammelten Beiträgen gestellt und beantwortet wird, gilt dies hinsichtlich der Frage nach der normativen Dimension nicht durchgehend. Ist dies aber der Fall, besteht der hier relevante erste Schritt zunächst wiederum aus einer analytischen Rekonstruktion, nämlich derjenigen der in den interaktiven Praktiken implizierten Diskursorganisation oder auch Interaktionsorganisation[7] resp. der impliziten praktischen Diskursethik. Das zentrale Unterscheidungskriterium ist hier, ob es allein die Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur:innen sind, also deren eigene normative Regeln, in deren Rahmen das Handeln der Klientel wahrgenommen wird; oder ob die konstituierende Rahmung von Regeln der Diskursorganisation geleitet wird, die es den beruflichen Akteur:innen ermöglichen, mit den Klient:innen in einen Diskurs über die wechselseitigen *Differenzen ihrer Normalitätsvorstellungen* einzutreten. Im letzteren Fall bewegt sich die Verständigung auf dem Niveau diskursorganisatorischer Prinzipien einer Verständigung *über* unterschiedliche normative Vorstellungen, dem Niveau der „konstituierenden Regeln" im Sinne von Piaget (1976, 106). Die diskur*sethische* Bewertung seitens der Sozialwissenschaftler:innen besteht dann in der expliziten (begründeten) *Präferenz* für spezifische diskursorganisatorische Praktiken. Wobei der unterschiedliche Umgang mit Normalität, deren Kern in der von Piaget diagnostizierten Differenz von *konstituierten* und *konstituierenden* Regeln zu suchen ist, hier im Zentrum steht.

Eine Variante jener konstituierenden Rahmung, die sich sozusagen auf einem Niveau unterhalb dieser konstituierenden Regeln vollzieht, also einseitig an die Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur:innen gebunden bleibt, stellt der bereits erwähnte *machtstrukturierte Diskurs* dar, bei dem eine Fremdrahmung mit der (moralischen) Gradierung oder „Degradierung" der persönlichen Identität der Klient:innen verbunden (vgl. Garfinkel 1967b) und auf diese Weise ein Beitrag zur gesellschaftlich relevanten ungleichen Positionierung der Klient:innen geleistet wird (vgl. dazu die Beiträge von Bohnsack, Bonnet & Hericks und von Franz sowie von Rothe und von Wagener in diesem Band; siehe auch Bohnsack 2017a, Kap. 8 und Wagener 2020).

Bisher konnten wir *auf der Grundlage empirischer Analysen* in den unterschiedlichen Handlungsfeldern des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit die erwähnten Interaktionsmodi der *Macht*, des *organisationalen Rahmungsverlusts* und der *Willkür* unterscheiden (siehe dazu *Tabelle 1*). Weitere empirische Analysen werden voraussichtlich zur Differenzierung weiterer Modi führen. Insbeson-

7 Während der Begriff der Diskursorganisation im strengen Sinne auf die verbalen Praktiken beschränkt ist, umfasst derjenige der Interaktionsorganisation darüber hinaus auch die korporierten Praktiken (genauer dazu Bohnsack u. a. 2015), welche in etlichen auf Videoanalysen basierenden Beiträgen in diesem Band Berücksichtigung finden. Der Einfachheit halber spreche ich im Folgenden durchgängig von „Diskursorganisation".

dere erscheint es dabei sinnvoll, jenen Modus weiter auszudifferenzieren, bei dem eine konstituierende Rahmung und somit auch eine professionalisierte Praxis, aber keine machtstrukturierte Interaktion zu beobachten ist. Derartige Praktiken, die vermutlich am häufigsten vorkommen, stimmen mit der machtstrukturierten Interaktion dahingehend überein, dass ein Sachbezug im Kontext organisationaler Rollenbeziehungen und ein darauf bezogener konjunktiver Erfahrungsraum zu beobachten ist. Sie unterscheiden sich von der machstrukturierten Interaktion jedoch durch die Orientierung an *konstituierenden* Regeln (Meta-Normen) und die Vermeidung von Degradierungen und Gradierungen, also von *hierarchisierenden* Konstruktionen. Ich spreche hier deshalb zusammenfassend vom Modus der *Heterarchie*[8], den es, wie gesagt, in weiteren empirischen Analysen noch zu differenzieren gilt (Ansätze zu einer derartigen Differenzierung finden sich u. a. im Beitrag von Kallfaß in diesem Band sowie in Kallfaß 2022).

Tab. 1: Modi der Diskursorganisation; Quelle: eigene Darstellung.

Diskursorganisation / **Dimensionen**	**konstituierende Rahmung**		**keine konstituierende Rahmung**	
	Heterarchie	**Macht**	**organisationaler Rahmungsverlust**	**Willkür**
Sachbezug im organisationalen Rollenkontext	Sachbezug	Sachbezug	ohne Sachbezug	ohne Sachbezug
Ebene des Diskurses: *konstituierte* versus *konstituierende* Regel	*konstituierende* Regel (Verständigung über die unterschiedlichen Normalitäts-Vorstellungen)	*konstituierte* Regel (auf der Grundlage von Normalitätsschablonen)	entweder *konstituierte* oder (nicht sachbezogene) *konstituierende* Regel	*konstituierte* Regel
Art der Konstruktion persönlicher Identität	differenzierte Identitätskonstruktion	Degradierung und Gradierung (totale Identifizierung)	differenzierte Identitätskonstruktion	Degradierung und Gradierung (totale Identifizierung)
konjunktiver Erfahrungsraum	sachbezogener Erfahrungsraum	sachbezogener Erfahrungsraum	Erfahrungsraum ohne Sachbezug	Erfahrungsraum ohne Sachbezug oder kein Erfahrungsraum

8 Ich lehne mich damit in gewisser Weise an Luhmann (u. a. 1997, 365 und 405) an.

doi.org/10.35468/5973-02

6 Professionelle Intention und Sozialisation

Ich bin bereits darauf eingegangen (vgl. Abschnitt 4), dass sich in der Erziehungswissenschaft unter dem Einfluss der Luhmann'schen Systemtheorie eine umfangreiche Diskussion dahingehend entwickelt hat, dass erzieherische Kommunikationen „sich nicht direkt auf die Intentionen der in ihnen agierenden Personen zurückführen lassen" (Scheunpflug 2004, 80). Aus praxeologischer Perspektive und insbesondere im Lichte der Kategorie der konstituierenden Rahmung erscheinen professionelle Intentionen, wie sie beispielsweise in Ansprüchen auf „Erziehung", „Bildung", „Betreuung", „Hilfe" oder „Hilfe zur Selbsthilfe" ihren Ausdruck finden, zunächst lediglich als Anforderungen an das (eigene) Handeln der beruflichen Akteur:innen auf der Ebene der propositionalen Logik, in denen normative Ansprüche impliziert sind. Diese gilt es, in ihrem Spannungsverhältnis zur Praxis, zur performativen Logik, zu rekonstruieren. Darüber hinaus gilt es das, was in der Praxis, also auf dem Wege der konstituierenden Rahmung und der Etablierung konjunktiver Erfahrungsräume, geschieht, in einer Weise begrifflich zu definieren, welche beide Seiten dieses Prozesses erfasst, die Interaktionsstruktur wie auch die beteiligten Personen und hier sowohl die beruflichen Akteur:innen wie auch die Klient:innen. Dafür erscheint der Begriff der *Sozialisation* besonders geeignet. In soziologischer Perspektive bezieht sich dieser Begriff nach Grundmann (2016, 551) auf Prozesse, „über die sich soziale Praxen des Zusammenlebens etablieren, über die das Zusammenleben reguliert, geordnet und stabilisiert wird und über die Personen sozial und gesellschaftlich verortet werden". In der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung haben die beiden Seiten dieses Sozialisationsprozesses – die Etablierung und Stabilisierung sozialer Praxen und die identitäts- und habitusbezogene Verortung der Personen – innerhalb von Organisationen ihren Ausdruck vor allem in zwei unterschiedlichen methodischen Zugängen gefunden, die als komplementär zueinander zu verstehen sind und auf die ich im nächsten Abschnitt eingehen werde.

In Luhmanns Ausführungen zum Begriff der Sozialisation wird dieser in Beziehung zum Begriff der Erziehung definiert und umgekehrt. Letzterer ist dabei aber so abstrahierend gehalten, dass er hier ohne Weiteres durch „professionelle Intention" oder „professionelle Intervention" ausgetauscht werden kann. Als Erziehung haben „alle Kommunikationen zu gelten, die in der Absicht des Erziehens aktualisiert werden" (Luhmann 2002, 54). Das bedeutet, dass von Erziehung dann gesprochen werden kann, wenn die Akteur:innen sich selbst eine dahingehende Intention, einen Handlungsentwurf, eine normative Programmatik *attribuieren*. Diese, wie er selbst einräumt, letztlich „tautologische Beschreibung" (ebd., 55) wird ein wenig greifbarer, wenn Luhmann auf jene Prozesse verweist, die als „absichtslose Erziehung" (ebd., 54) gleichsam den Gegenhorizont bilden, nämlich Prozesse der „Sozialisation", welche „ein Vorgang ist, der in allem sozialen

doi.org/10.35468/5973-02

Verhalten mitläuft. Diese Automatik der Sozialisation läßt sich nicht verhindern. Jeder Versuch, sie einzuschränken, würde wiederum sozialisierend wirken“ (ebd., 42f.). Sozialisation läuft aber innerhalb von Organisationen nicht nur immer mit, sondern ist grundsätzlich auch (Neben-)Folge jeglicher professionellen Intervention, sodass „in Systemen, die funktional auf Erziehung spezialisiert sind, strukturell bedingte und daher weitgehend unvermeidliche Sozialisationseffekte riesigen Ausmaßes eintreten. Es handelt sich hier um eine Art zweite Sozialisation“ (Luhmann 1987, 180). Und ebenso, wie die konstituierende Rahmung ein interaktives Produkt ist, an und von dem nicht nur die beruflichen Akteur:innen, sondern auch die Klient:innen beteiligt und betroffen sind, gilt dies ebenfalls für die Prozesse der Sozialisation in den *people processing organizations*.

Der Begriff der Erziehung ist unabdingbar mit normativ verankerten professionellen Intentionen verbunden. So wichtig deren immanente theoretische Reflexion auch ist, so blendet die primäre Fokussierung auf diese Intentionen einen normativ distanzierten Blick auf die interaktive (sozialisatorische) Praxis eher aus als ihm Raum zu verschaffen. Demgegenüber erscheint der Bildungsbegriff in seiner neueren Fassung der „transformatorischen“ Bildung mit seinem Verständnis von Bildung im Sinne der Erweiterung von Kontingenzen auf den ersten Blick erfolgversprechender. Auf den zweiten Blick zeigt sich jedoch in vielen Zugängen eine rationalistische Engführung, das heißt, eine solche auf die theoretisch-reflexive Ebene (wie u. a. bei Marotzki 1990 und Koller 1999).[9] Dort, wo diese Engführung überwunden wird (wie u. a. bei Nohl 2006 und Rosenberg 2011) gehen jedoch „in die Rekonstruktion von Habitusbildungsprozessen bereits normative Hierarchisierungen und Wertungen ein, weil dann zwischen gebildeten und nicht gebildeten Habitusvarianten unterschieden werden müsste“, wie Helsper (2014, 133) zu Recht konstatiert, dabei die Verdienste dieser Ansätzen aus dem Bereich der Praxeologischen Wissenssoziologie ansonsten durchaus anerkennend.[10] Im Unterschied zum Bildungsbegriff ist derjenige der Sozialisation,

9 Siehe dazu auch Bohnsack 2018, 218f.: Voraussetzung für ein Vermeiden der rationalistischen Engführung dieses Konzepts ist, dass die Rekonstruktion von Kontingenzen nicht auf der theoretisch-reflexiven Ebene (bzw. derjenigen der Identität) verbleibt, sondern die handlungspraktische Ebene (diejenige des Habitus und seiner Beziehung zur Identitätskonstitution) und somit praktische oder implizite Reflexionen miteinbezogen werden.

10 Allerdings blickt Helsper auf „schulische Sozialisationsprozesse“ nicht primär im Kontext von Interaktionssystemen (wie dies etwa in der Tradition der Objektiven Hermeneutik in der „Beobachtung der Struktur der sozialisatorischen Interaktion“ zuerst bei Oevermann u. a. 1979 der Fall ist), sondern im primären Rahmen der individuellen ontogenetischen Entwicklung, also der gesamten Lebensspanne und mit Fokus auf die Adoleszenz sowie (mit Bezug auf Bourdieu) vor allem auf die Auseinandersetzung mit dem „elterlichen Habituserbe“, also dem Herkunftsmilieu, hinter dem andere Habitusdimensionen und soziale Identitäten zurücktreten.

doi.org/10.35468/5973-02

welcher dementsprechend auch von Helsper überwiegend verwendet wird, von derartigen normativen Implikationen weniger belastet.[11]
Wenn wir die erzieherische oder – genereller betrachtet – die *professionelle,* auf Bildung, Betreuung, Beratung oder Hilfeleistung etc. gerichtete *Intention* und Intervention in ihrer Relevanz für die interaktive Praxis in den *people processing organizations* in den Blick bekommen wollen, gilt es auch hier, die beiden Ebenen, diejenige der propositionalen und der performativen Logik, in ihrer jeweiligen Relation, ihrem jeweiligen Spannungsverhältnis zueinander empirisch zu rekonstruieren. Es geht um die Rekonstruktion der Relationierung der in die professionelle Intentionalität eingelassenen organisationalen Normen sowie Identitätsnormen einerseits mit der habitualisierten interaktiven Praxis der Organisation andererseits.[12] Das, worauf Luhmann mit dem Spannungsverhältnis zwischen der „Absicht des Erziehens" und dem immer mitlaufenden organisationalen Sozialisationsprozess Bezug nimmt, lässt sich in der Begrifflichkeit der Praxeologischen Wissenssoziologie mit der Kategorie des *Orientierungsrahmens i.w.S.* resp. (im organisationalen Kontext) der *konstituierenden Rahmung* fassen. Diese muss letztlich immer in ihrer Qualität als Praxis verstanden werden.[13] Auf der Seite des Wissens der beruflichen Akteur:innen haben die Prozesse der *praktischen Reflexion*, der „reflection-in-action" (Schön 1983, 68) einerseits die Funktion, diese Spannungsverhältnisse im Sinne der konstituierenden Rahmung bewältigen zu können. Zum anderen ist die praktische Reflexion aber auch darauf gerichtet, die nicht-intendierten, also die sozialisatorischen (Neben-)Folgen der konstituierenden Rahmung bzw. der eigenen Interventionen zu beleuchten, wie sie im Schulalltag beispielsweise in Formen der Rollendistanz seitens der Schüler:innen oder komplexer: in der Sozialisationsform des „Schülerjobs" (Breidenstein 2015, 27) ihren Ausdruck finden.

---

11 Diese Belastung beruht vor allem darauf, dass die Standortgebundenheit dieser mehr oder weniger impliziten Bewertungen, die „eine gesellschaftlich und politisch legitimierte, institutionell verankerte Leitidee von Bildung zur Grundlage haben", nicht reflektiert wird, wie Wiezorek (2017, 28) in einem Plädoyer für den Sozialisationsbegriff formuliert.

12 Demgegenüber reduziert Nohl (2018, 135), wie er resümierend darlegt, seine Diskussion des Erziehungsbegriffs auf „Überlegungen, die ja nur die Intentionalität der Erziehenden handlungstheoretisch beleuchten und alle anderen Aspekte, vor allem die Interaktionsqualität des Erziehungsgeschehens, die Involviertheit unterschiedlicher sozialer Entitäten und Fragen der Normativität ausklammern". Gleichwohl will er dies als „praxeologischen Ansatz" vor dem „Hintergrund" der „praxeologischen Wissenssoziologie" (ebd., 121f., Anm. 1) verstanden wissen.

13 Dies weist einige Bezüge zu den systemtheoretisch beschriebenen zirkulären Prozessen des „reentry" auf (vgl. Vogd 2014, 303f. sowie Luhmann 1997, 45; siehe auch Bohnsack 2017, 107f. und 2020, 38f.).

7 Zur Komplementarität des interaktionsanalytischen und des berufsbiografischen Zugangs

Im Bereich der empirischen Professionsforschung lassen sich, wie erwähnt, prinzipiell zwei methodische Zugänge unterscheiden, die in komplementärer Weise jene Prozesse der Sozialisation erfassen, welche das Produkt beruflicher oder professioneller Interventionen sind: *Interaktionsanalysen* und *biografische Analysen*. Dabei können wir zwischen biografischen Analysen im Bereich der Klientel (vgl. die oben erwähnte Analyse von Helsper 2014) und den berufsbiografischen Analysen im Bereich der beruflichen Akteur:innen unterscheiden. Interaktionsanalysen auf der Grundlage von Video- oder Audiografien, etwa im Bereich der unterrichtlichen Interaktion (vgl. dazu die Beiträge von Bonnet, Sturm und Wagener in diesem Band) und im Bereich der Kindertagesstätten (vgl. die Beiträge von Kallfaß und Rothe in diesem Band sowie Kallfaß 2021), bewegen sich auf der Ebene der *performativen Performanz* und eröffnen einen direkten Zugang zur Handlungspraxis und zur konstituierenden Rahmung als interaktivem Produkt der Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus und somit zum professionalisierten Milieu. Die *Erfahrungen* der beteiligten Akteur:innen mit diesem Spannungsverhältnis und mit dem Verhältnis ihres beruflichen Habitus zu anderen Habitusdispositionen (welche unter anderem das Herkunftsmilieu, die Generation und das Geschlecht betreffen) erschließen sich auf diesem Wege jedoch allenfalls am Rande. Damit aber bleibt auch der Zugang zu den *Reflexionspotentialen* der beruflichen Akteur:innen marginal. Für die Professionalisierung sind aber nicht nur deren Beiträge zur interaktiven Handlungspraxis mit der Klientel ausschlaggebend, sondern ebenso auch deren Reflexionspotentiale. Auf dem Wege von Interviews und Gruppendiskussionen, insbesondere über Erzählungen und Beschreibungen, d. h. auf der Ebene der proponierten Performanz, erschließen sich uns im Bereich der Schule (vgl. die Beiträge von Bakels, Püster und Wilken in diesem Band sowie Bakels 2020), im Bereich der Frühpädagogik (vgl. die Beiträge von Gerstenberg & Cloos, Nentwig-Gesemann, Kallfaß sowie Rothe in diesem Band und Kallfaß 2021) und der Sozialen Arbeit (vgl. die Beiträge von Kubisch & Franz, Franz sowie Stützel in diesem Band und Stützel 2019) Einblicke in die Orientierungsrahmen i.w.S. und somit auch in die Reflexionspotentiale der beruflichen Akteur:innen.[14]

Prädestiniert für einen derartigen Zugang auf der Ebene der proponierten Performanz ist der *berufsbiografische* Zugang (vgl. u. a. Bonnet & Hericks 2014 sowie Hericks u. a. 2019), der in neueren empirischen Untersuchungen (vgl. u. a. Rauschenberg & Hericks 2018; Sotzek u. a. 2017; Hericks u. a. 2019; Sotzek 2019)

14 Die Orientierungsrahmen i.w.S. und die impliziten Reflexionspotentiale dokumentieren sich ebenso auch in den von beruflichen Akteur:innen ausgewählten oder selbst produzierten Fotografien ihrer eigenen Praxis (siehe dazu in diesem Band den Beitrag von Stützel sowie Stützel 2019).

doi.org/10.35468/5973-02

unter dem Einfluss der Praxeologischen Wissenssoziologie mit Bezug auf die Analyse des Orientierungsrahmens i.w.S. und partiell dessen biografischer Soziogenese weiter ausgearbeitet wurde. Der berufsbiografische Zugang eröffnet uns auf der Ebene der proponierten Performanz, also auf derjenigen von Erzählungen und Beschreibungen, aspekthaft Zugänge zur konstituierenden Rahmung und zum Interaktionssystem wie auch zum interaktiven konjunktiven Erfahrungsraum zugleich mit der praktischen Reflexion auf diese. Wie vor allem von Schön (1983, 68) herausgearbeitet, sind die „*reflections-in-action*", d. h. die im Handlungs- resp. Praxisvollzug implizierten, also *impliziten oder praktischen* Reflexionen für professionalisiertes Handeln von zentraler Bedeutung. Sie unterscheiden sich von den *theoretisierenden* Reflexionen, also den Common Sense-*Theorien*, nicht lediglich durch den Grad der Explikation, sondern weisen eine gänzlich andere logische Struktur auf. Ihre Logik ist keine propositionale und deduktive, sondern eine performative, genauer eine des imaginativen Durchspielens von Rahmungen und Kontextuierungen (Kontingenzen) der Praxis. Eine umfassende systematische Rekonstruktion ihrer Struktur steht noch am Anfang (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 6).

8 Die Hierarchisierung des Besserwissens und die Ignoranz der Praxis

Ich hatte darauf hingewiesen, dass weite Bereiche der Sozialwissenschaften nicht nur die Bedeutung der Praxis und deren Logik in ihrem Objektbereich verkennen, sondern – wenn wir die konventionelle Erkenntnistheorie betrachten (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 12 und 2017, Kap. 10) – auch die Bedeutung und Struktur der *eigenen* Praxis. Die Prämissen der konventionellen Epistemologie lassen sich durch empirische Erkenntnisse über die eigene (Forschungs-)Praxis nicht irritieren.[15] Denn diese Prämissen werden aus philosophischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien deduktiv abgeleitet. Somit ist der „Ethnozentrismus des Gelehrten" im Sinne ihres „Theoretizismus" (Bourdieu 1993, 370) auch der eigenen sozialwissenschaftlichen Praxis gegenüber geltend zu machen. Dass dies zutrifft, haben aus eher forschungspraktisch-methodischer Perspektive bereits Glaser und Strauss (1967) mit ihrer *Grounded Theory* (als einer in der Praxis der Forschung fundierten Theoriegenerierung) gezeigt sowie auf erkenntnistheoretischer Ebene der von Luhmann (1992, 509) so bezeichnete „methodologische Pragmatismus", welcher auf die Arbeiten von Laudan u. a. (1986), aber auch von Kuhn (1976) zurückgeht.

15 So argumentiert der prominente Vertreter des „Kritischen Rationalismus" Esser (1985, 262): „Kurz: Wissenschaftstheorie ist eine analytische Disziplin, deren Resultate [...] von empirischen Sachverhalten völlig unabhängig sind."

doi.org/10.35468/5973-02

Allerdings ist diese Diskrepanz zwischen der traditionellen rationalistischen Erkenntnistheorie, wie sie prominent durch Popper repräsentiert wird, und der sozialwissenschaftlichen Praxis nicht zum wirklichen Problem für die Sozialwissenschaften geworden, weil die Qualität ihrer Arbeit letztlich vor allem am *dokumentierten textförmigen Resultat* dieser Praxis, also ihren theoretisch relevanten Erkenntnissen gemessen wird. Demgegenüber ist es das Charakteristikum der professionalisierten resp. beruflichen Praxis in den *people processing organizations*, dass diese *Praxis selbst das Produkt* ist, an dem dann auch die Qualität ihrer Arbeit gemessen wird. Und eben diese Praxis wird nun in den sozialwissenschaftlichen Analysen häufig direkt mit dem rationalistischen Denkmodell der Zweck-Mittel-Rationalität und seiner nomologisch-deduktiven Architektur konfrontiert. Denn letzterer liegt die hierarchische Vorstellung der Deduktion der Praxis aus sozialwissenschaftlich postulierten rationalen Entwürfen und Programmen zugrunde.
Das Phänomen einer „Hierarchisierung des Besserwissens" (Luhmann 1992, 510) ist, wie deutlich werden sollte, nicht auf sozialwissenschaftliche Handlungstheorien begrenzt. Es findet sich auch in der Beziehung von Erkenntnistheorie, Methodologie und Forschungspraxis. Diese Hierarchisierung zeigt Tendenzen der Ignoranz gegenüber der Eigenlogik der jeweils subordinierten Ebene und weist auf der Grundlage der Überzeugung von der Überlegenheit der eigenen Rationalität notwendigerweise auch Tendenzen ihrer Degradierung auf. Sie findet in der standardisierten Forschung ihre Fortführung in einer Beziehung der Forschenden zu den Erforschten, die letzteren keine Chance lässt, ihre Relevanz-, Wissens- und Wertesysteme unabhängig von den Vorgaben der Hypothesenmodelle zu entfalten.
Allerdings gilt es auch im Bereich der rekonstruktiven und auch der rekonstruktiv-praxeologischen Professionsforschung sich in diesem Sinne permanent selbstreflexiv und selbstkritisch zu prüfen. Das bedeutet für die Sozialwissenschaften, dass theoretische und empirische Erkenntnisse hinsichtlich der Eigenlogik und Komplexität sowie der „praktischen Klugheit" („practical wisdom"; Schwandt 2002, 152) der professionalisierten Praxis, wie sie auch in diesem Band versammelt sind, konsequenter Weise zu einer (erkenntnistheoretisch und empirisch begründeten) strukturellen Bescheidenheit gegenüber den Praktikern führen müssten, verbunden mit der Bereitschaft, aus dieser Praxis und ihrer Eigenlogik zu lernen. Auf diese Weise könnte das von Garfinkel (1967a, vii) ganz am Anfang der praxeologischen Forschung formulierte Programm eines Zugangs zu den „ordinary, artful ways" der „activities of daily life" zumindest zum Teil eingelöst werden. Damit soll, wie wohl bereits deutlich geworden ist, keineswegs gesagt sein, dass Wissenschaft ihre kritische Funktion der Praxis gegenüber aufgeben solle. Voraussetzung für diese Funktion ist es allerdings, die Praxis im Sinne einer „Einklammerung des Geltungscharakters" (Mannheim 1980, 88) oder einer Haltung der „official neutrality" (Garfinkel 1967a, 272f.), also unter Zurückstellung normativer Ansprüche

doi.org/10.35468/5973-02

und der Bereitschaft, sich von ihr überzeugen zu lassen, zunächst in ihrer Eigenlogik verstehen zu wollen, und sie erst dann zu beurteilen und zu bewerten, wie dies in der Dokumentarischen Evaluationsforschung schon früh herausgearbeitet worden ist (vgl. dazu Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010/2020). Dies geschieht, wie dargelegt, ganz wesentlich auf dem Wege der komparativen Analyse, indem die Forschenden sich gleichsam (intellektuell) ‚zwischen' den unterschiedlichen Praxen und Organisationsmilieus als empirische Vergleichshorizonte positionieren und sie – auch über die Grenzen disziplinspezifischer Felder hinweg – in ihren Strukturprinzipien vergleichend gegeneinander halten. Erst auf dieser Grundlage können von Seiten der Sozialwissenschaften dann Präferenzen für spezifische Wege der Praxis geäußert werden, die, wie oben dargelegt, im Wesentlichen diskursethisch begründet sind. Über die Vergleichshorizonte und deren Bewertung gilt es dann auch in einen Diskurs mit den beruflichen Akteur:innen zu treten.

Literatur

Bakels, E. (2020): Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.): Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65-83.

Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, 35-55.

Bohnsack, R. (2018): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 211-226.

Bohnsack, R. (2017a): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R. (2017b): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In: S. Amling & W. Vogd (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Budrich, 229-255.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich [10. Auflage; zuerst 1991].

Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis (2. Aufl.). Opladen: Budrich, 11-41.

Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2020): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis (2. Aufl.) Opladen: Budrich.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48(1), 3-14.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr.

Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/ M.: Suhrkamp. [im Original 1972].

doi.org/10.35468/5973-02

Bourdieu, P. (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 365-401.
Bourdieu, P. (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 251-294.
Bourdieu, P. (2010): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 95-250.
Breidenstein, G. (2015): Qualitative Unterrichtsforschung und (fach-)didaktische Reflexion. In: A. Petrik (Hrsg.): Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 17-33.
Esser, H. (1985): Logik oder Metaphysik der Forschung? Bemerkungen zur Popper-Interpretation von Elias in der ZfS 2, 1985. In: Zeitschrift für Soziologie 14(4), 257-264.
Garfinkel, H. (1967a): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
Garfinkel, H. (1967b): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: J. Manis, B. Meltzer & N. Bernard (Hrsg.): Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology. Boston: Allyn and Bacon, 205-212. [deutsch: 1976: Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In: K. Lüderssen & F. Sack (Hrsg.): Seminar Abweichendes Verhalten III – Zur gesellschaftlichen Reaktion auf Kriminalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 31-40].
Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago, Il.: Aldine.
Goffman, E. (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identities. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall. [deutsch 1967: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp].
Grundmann, M. (2016): Soziologie der Sozialisation. In: G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: Springer VS, 539-554.
Habermas, J. (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: J. Habermas: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 63-91.
Helsper, W. (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule. Strukturtheoretische Überlegungen. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, 125-158.
Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019): Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In: M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlfs (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 597-607.
Hurrelmann, K. (2019): Bildung in der digitalen Welt: Eine neue Generation von Schülerinnen und Schülern braucht eine neue Generation von Schulen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung: Friedrichs Bildungsblog. Online unter: https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/artikelseite-bildungsblog/bildung-in-der-digitalen-welt-eine-neue-generation-von-schuelerinnen-und-schuelern-braucht-eine-neue-generation-von-schulen. (Abrufdatum: 19.01.2022).
Jahr, D. (2022): Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion. Wiesbaden: Springer VS.
Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: D. Lenzen (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 199-232.
Kallfaß, A. (2022): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
Koller, H. C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
Kuhn, T. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/5973-02

Laudan, L., Donovan, A., Laudan, R., Barker, P., Brown, H., Leplin, J., Thagard, P. & Wykstra, S. (1986): Scientific Change. Philosophical Models and Historical Research. In: Synthese 69, 141-223.

Lenzen, D. (2004) (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1975): Einfache Sozialsysteme. In: N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, 21-38.

Luhmann, N. (1978): Erleben und Handeln. In: H. Lenk (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation. Erster Halbband. München: Fink, 235-253.

Luhmann, N. (1988): Organisation. In: W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 165-185.

Luhmann, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1995): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mannheim, K. (1964a): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: K. Mannheim: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, 91-154. [Ersterschienen 1921−1922 in: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4].

Mannheim, K. (1964b): Das Problem der Generationen. In: K. Mannheim: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, 509-565. [Ersterschienen 1928 in: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7. Jg. Heft 2].

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens (hrsg. von David Kettler, Volker Meja u. Nico Stehr). Frankfurt/M.: Suhrkamp [vermutlich verfasst 1922−24].

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer VS, 53-81.

Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Opladen: Budrich.

Nohl, A.-M. (2018): Zur intentionalen Struktur der Erziehung. Eine praxeologische Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 64(1), 121-138.

Oevermann, U., Allert, T., Gripp, H., Konau, E., Krambeck, J., Schröder-Cesar, E. & Schütze, Y. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodische Fragen der Sozialisationsforschung. In: M. Auwärter, E. Kirsch & K. Schröter (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 371-402.

Piaget, J (1976): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: A. Wernet & M. Heinrich (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 109-122.

Rosenberg, F. von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, A. (2010): Auf dem Wege zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In: M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.): Kultursoziologie: Paradigmen – Methoden– Fragestellungen. Wiesbaden: Springer VS, 179-205.

doi.org/10.35468/5973-02

Renn, J. (2006): Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Scheunpflug, A. (2004): Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In: D. Lenzen (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 65-87.

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Schütz, A. (1961/1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Schwandt, T. A. (2002): Evaluation Practice Reconsidered. New York: Peter Lang.

Sotzek, J. (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stichweh, R. (1994): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & O. F. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich, 36-48.

Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 49-69.

Stützel, K. (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, 202-224.

Vogd, W. (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven (2. Aufl.). Opladen: Budrich.

Wagener, B. (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Wiezorek, C. (2017): Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 18(1), 21-40.

doi.org/10.35468/5973-02

II

Schulpädagogische und fachdidaktische Perspektiven

Andreas Bonnet und Uwe Hericks

Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

Abstract

Vorstellungen von (schulischer) Erziehung als intergenerationeller Kommunikation siedeln Erziehungsprozesse auf der Ebene konstituierender Regeln (im Unterschied zu konstituierten Regeln) an. Dies impliziert eine Orientierung an diskursethischen Prinzipien der Verständigung über Regeln und Normen, zu deren Beschreibung wiederum der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung besonders angemessen erscheint.
Um dies zu zeigen, werden die drei hauptsächlich diskutierten Zugänge zur Professionsforschung – der kompetenztheoretische, strukturtheoretische und berufsbiographische Zugang – daraufhin untersucht, welche spezifischen gegenstandstheoretischen Kategorien und Begriffe in ihnen jeweils Verwendung finden, welche besondere Perspektivität auf den Gegenstand darin zum Ausdruck kommt und wo ihre blinden Flecken liegen. Es wird dargelegt, in welcher Form eine praxeologisch-wissenssoziologische Professionstheorie die herausgearbeiteten Kategorien aufnimmt und weiterführt. Dabei stellen sich die Organisation (der Schule) und die Berufsbiographien (der Lehrpersonen) wechselseitig als Ressourcen füreinander dar.

Schlagworte

Professionsforschung, Lehrer:innen, Praxeologische Wissenssoziologie, Habitus, Norm

In diesem einführenden Beitrag diskutieren wir die praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung mit Bezug auf die Schule als Organisation und den Lehrberuf als Profession. Dabei gehen wir in vier Schritten vor.
Im *ersten* Schritt nähern wir uns dem Kernauftrag von Lehrpersonen über verschiedene theoretische Positionen an. Insbesondere kontrastieren wir die strukturfunktionalistische Schultheorie von Fend (2008) mit erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die Erziehung in einem weiten Sinne als intergenerationelle Kommunikation verstehen. Es sind dies die Ansätze von Peukert (1998), Blankertz (1982)

doi.org/10.35468/5973-03

und Prange (2011; 2012). Wir zeigen, dass diesen Ansätzen in unterschiedlichen Begrifflichkeiten eine Orientierung an diskursethischen Prinzipien der Verständigung *über* Regeln und Normen inhärent ist, die Erziehungsprozesse auf der Ebene *konstituierender Regeln* (im Unterschied zu *konstituierten Regeln*; vgl. hierzu Bohnsack 2020 sowie die einleitenden Beiträge von Bohnsack, Bonnet & Hericks sowie Bohnsack in diesem Band) ansiedelt. In den nachfolgenden Schritten legen wir dar, dass und warum der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung einer solchen Vorstellung von Erziehung als intergenerationeller Kommunikation besonders angemessen ist. So fragen wir im *zweiten Schritt* zunächst, welche spezifischen Kategorien und Begriffe zur Beschreibung von Professionalisierung und Professionalität in den drei hauptsächlich diskutierten Zugängen zur Professionsforschung – dem kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen und berufsbiographischen Zugang (vgl. Terhart 2011) – Verwendung finden; der Schwerpunkt liegt dabei auf der Strukturtheorie. Es geht uns hierbei nicht darum, die Zugänge in eine Rangfolge der Gegenstandsangemessenheit zu bringen. Wir fragen vielmehr, welche besonderen Perspektiven auf Professionalisierung und Professionalität in den jeweils verwendeten Kategorien und Begriffen zum Ausdruck kommen und wo ihre blinden Flecken liegen. Deshalb sprechen wir auch von ‚Zugängen' zum Gegenstandsbereich und nicht, wie sonst oft üblich, von Bestimmungsansätzen. Im *dritten Schritt* legen wir dar, in welcher Form eine praxeologisch-wissenssoziologische Professionstheorie die herausgearbeiteten Kategorien aufnimmt und diesen selbst neue Aspekte und Einsichten hinzufügt. Im *vierten Schritt* leiten wir daraus gedankliche Folgerungen zum Verhältnis von *Organisation* (der Schule) und *Berufsbiographie* (der Lehrpersonen) ab. Beide Seiten können demnach wechselseitig als Ressourcen füreinander in Erscheinung treten.

1 Erziehung als intergenerationelle Kommunikation

Eine gegenstandstheoretische Bestimmung des Begriffs der Professionalisiertheit von Lehrpersonen erfordert es, die vorgeschaltete Frage zu klären, wozu überhaupt Erziehung, speziell schulische Erziehung benötigt wird und was infolgedessen der Kernauftrag von Lehrpersonen ist. Hierzu folgen wir einer Position, die Erziehung im Allgemeinen als *intergenerationelle Kommunikation* bestimmt und damit sowohl das Verhältnis von Individuum und Kollektiv als auch jenes zwischen den Generationen sowie zwischen verschiedenen Herkunftsmilieus ins Zentrum pädagogischen Bemühens stellt.

Für Dewey folgt die Notwendigkeit von Erziehung aus der durch Geburt und Tod der Individuen bedingten Generationenfolge[1], genauer aus dem daraus folgenden

1 „The primary ineluctable facts of the birth and death of each one of the constituent members in a social group determine the necessity of education" (Dewey 1916/2008, 8).

doi.org/10.35468/5973-03

Grundproblem, wie eine Gesellschaft ihre wesentlichen Strukturmerkmale („its characteristic life“) auf Dauer stellen bzw. reproduzieren könne, obgleich ihre einzelnen Mitglieder wechseln. Erziehung hat demnach notwendig einen transmissiven Anteil. Die nachwachsende Generation „[needs to be] initiated [.] into the interests, purposes, information, skills and practices of the mature members: otherwise the group will cease its characteristic life“ (Dewey 1916/2008, 8). In seiner *Neuen Theorie der Schule* spricht Fend (2008) von der *Enkulturationsfunktion* der Schule. Auf Seiten der Gesellschaft gehe es dabei um die „Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (ebd., 49), in der Perspektive ihrer individuellen Bedeutsamkeit um „kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität“ (ebd., 51). Die grundsätzliche *top-down*-Orientierung der Fendschen Schultheorie wird demnach von ihm selbst um eine individuenbezogene Perspektive ergänzt. Die hohe gesellschaftliche Bedeutsamkeit des Wirtschaftssystems bzw. des Berufs für die individuelle Lebensplanung und Lebensführung spiegelt sich in der mit der Enkulturation unmittelbar verbundenen *Qualifikationsfunktion.*

Die Frage, was der Kernauftrag von Lehrpersonen sei, könnte man damit in einer ersten heuristischen Annäherung so beantworten: Die Kernfunktion von Lehrpersonen ist die Vermittlung kultureller Fertigkeiten und fachlicher Wissensbestände an Schüler:innen. Die dabei in Rede stehenden Fertigkeiten und Wissensbestände gelten dem Anspruch nach als gesellschaftlich bedeutsam und können zugleich biographisch bedeutsam werden.

Die Vermittlung gesellschaftlich und biographisch potenziell bedeutsamen Wissens ist die primäre Funktion von Schule. Mit dieser ist sekundär die Funktion der Vermittlung von Werten und Normen verbunden.[2] Fend spricht von der *Integrationsfunktion* der Schule. Aus Sicht der Gesellschaft geht es um die Bildung von Bürger:innen, die die Werte und Normen einer demokratischen Gesellschaft aktiv vertreten, in individueller Perspektive um die Befähigung zu politischer Teilhabe und Mitbestimmung. Eine weitere Funktion der Schule ist die Vergabe formaler Berechtigungen zum Eintritt in nachfolgende (betriebliche, schulische oder hochschulische) Bildungsgänge. Die Vergabe der Berechtigungen wird an Nachweise der vollzogenen Aneignung relevanter Wissensbestände geknüpft, d. h. sie folgt dem Anspruch nach dem meritokratischen Prinzip. Diese Funktion wird als

2 Die Wissensvermittlung als primäre, die Normenvermittlung als sekundäre Funktion von Schule zu beschreiben, folgt dem Ansatz von Oevermann (1996). Mit den beiden ersten Funktionen ist quasi tertiär eine (häufig missverstandene) prophylaktisch-therapeutische Funktion verknüpft: „Diese dritte Funktion ergibt sich schlicht daraus, daß im Zuge der Wissens-und Normenvermittlung am sozialen Schulort zwangsläufig eine Interaktionspraxis mit den Schülern eröffnet wird“, welche für die künftige personale Integrität der Schüler:innen „objektiv folgenreich“ sei (ebd., 146). Wir sehen diese Funktion nicht ausschließlich, aber durchaus deutlich mit der Allokations- bzw. Bewertungsfunktion von Schule verbunden (vgl. Bonnet & Hericks 2014, 5).

doi.org/10.35468/5973-03

Allokationsfunktion der Schule bezeichnet. Auch diese Funktion hat wiederum eine gesellschaftliche und eine individuelle Seite:

> „Das Bildungswesen hat somit im Kern die gesellschaftlich zentrale Funktion der Allokation. Auf individueller Ebene bedeutet sie, dass Schulen Bildungslaufbahnen und Berufslaufbahnen vorstrukturieren und damit zu den Kerninstitutionen gehören, die differenzielle Lebensläufe ermöglichen. Für Heranwachsende wird das Schulsystem so zum wichtigsten Instrument der Lebensplanung“ (Fend 2008, 44).

Wenngleich Fend also stets auch die individuelle Bedeutung der einzelnen schulischen Funktionen betont und darüber hinaus nicht nur von Reproduktion, sondern auch von Innovation der Wissensvermittlung spricht, kommt die grundlegend transmissive Vorstellung seines Ansatzes doch deutlich zum Ausdruck. Obgleich das Bildungswesen innovativ im Sinne der Gestaltung gesellschaftlichen Wandels wirken müsste, wird Schule von Fend nicht als Ort gedacht, an dem intergenerationell und milieuübergreifend darüber zu verhandeln wäre, welches Wissen zur Gestaltung des Wandels in der Zukunft (vielleicht) benötigt wird. Diese Funktion komme vielmehr erst der Universität zu, in der Bildungs- und Wissenschaftssystem zusammenkämen: „Auf der obersten Stufe des Bildungswesens, in Universitäten, wird gleichzeitig Wissen vermittelt und geschaffen“ (ebd., 49). Demgegenüber werde in der Schule kein neues Wissen hervorgebracht, sondern lediglich wissenschaftliches Wissen durch „Resubjektivierung“ (ebd., 48) verfügbar gemacht. Wie diese aussieht, was das Individuum mit den ihm angebotenen Kulturgütern und damit verbundenen Chancen ‚macht‘, bleibe letztlich diesem selbst überlassen. So schreibt Fend im Zusammenhang der Allokationsfunktion:

> „Es ist im Kern ein Spiel, das den Erfolg in die Hand aller Schülerinnen und Schüler legt. Ihr Glück wird lediglich an ihre Leistungen geknüpft, die sie erbringen können. Weder ihre Herkunft, ihre Hautfarbe, ihr Geschlecht, ihr Aussehen noch andere mit der Geburt mitgegebenen Merkmale sind für die Erfolgschancen relevant. […] Gemessen an den geburtsständigen Bildungsprivilegien […] ist dies ein ungeheurer Fortschritt, der den Menschen zum Schmied seines Glücks macht“ (Fend 2008, 46).

Die hier von Fend vertretene Position ignoriert die empirisch festgestellte und theoretisch aufgearbeitete Problematik der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems vollständig. Die Idee einer gegenüber Herkunftsprivilegien imprägnierten Leistungsgesellschaft ist durchaus demokratisch, wird aber in Deutschland nur mangelhaft umgesetzt. Auf diesen Umstand haben seit 2000 nicht zuletzt die verschiedenen PISA-Studien aufmerksam gemacht (vgl. z. B. Lange 2003). Wir können diesen Aspekt an dieser Stelle nicht vertiefen. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass die von Fend verfolgte *top-down*-Rationalität keinesfalls alternativlos ist, wie ein Blick in die Allgemeine Erziehungswissenschaft belegt. So argumentiert der Erziehungswissenschaftler Peukert dezidiert diskursethisch und sozialphilosophisch und schließt dabei an Habermas und Dewey an. Peukert konzeptuali-

doi.org/10.35468/5973-03

siert Bildungsprozesse als die „Sollbruchstellen bei der Weitergabe einer Kultur" (Peukert 1998, 17). Diese bedeuteten stets „Dekonstruktion, Rekonstruktion und Neukonstruktion zugleich, und zwar aus der Lebensperspektive von Individuen, die mit der Perspektive von Gruppen und von ganzen Gesellschaften verschränkt sind" (ebd.).

Aus diesem Grunde sieht Peukert das Generationenverhältnis angesichts der Herausforderungen der reflexiven Moderne und postindustrieller Risikogesellschaften weniger transmissiv als vielmehr reflexiv und transformatorisch. Es stellt sich die Frage, ob sich eine solche weitgespannte Perspektive auf gesellschaftliche Bildungsprozesse aus dem Erziehungsbegriff, als dem grundlegenden Konzept der Erziehungswissenschaft, selbst heraus begründen lässt. Hier lohnt sich ein Blick auf den Ansatz der „Operativen Pädagogik" von Prange (2012). Im Kontext dieses Ansatzes stellt *Zeigen* die Grundform erzieherischen Handelns dar und wird von Prange synonym zu *Erziehen* gebraucht.

> „Zeigen [ist] die Grundform des Erziehens […], also nicht bloß eine der Formen des Erziehens neben anderen, die es auch noch gibt. Sondern: überall wo erzogen wird, wird auch etwas gezeigt" (Prange 2011, 21f.).

Jedoch ist nicht jedes Zeigen pädagogisch. Dies ist es dann, wenn es intentional auf Lernen ausgerichtet ist (vgl. ebd., 28). Das ist gewissermaßen der transmissive Aspekt des Erziehens. Zugleich aber ist Erziehen darauf angewiesen, sich seiner eigenen Wirkung zu vergewissern, d. h. die Verbindlichkeit des Lernens (und damit zugleich des Zeigens) sicherzustellen. Hier kommt der konstruktivistische oder transformatorische Anteil, quasi die andere Seite des Erziehens, zur Geltung. Prange schreibt:

> „Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann" (ebd., 24).

Wichtig ist dabei, dass Zeigen und Lernen, Zeigen und Wiederzeigen nicht zusammenfallen. *Erziehung* (hier erst kommt dieser Begriff ins Spiel) habe es vielmehr stets mit einer grundlegenden Differenz zu tun: „Erziehung ist die Einheit der Differenz von Zeigen [d. h. Erzie*hen*] und Lernen" (ebd., 23; Hinzufügung d. Verf.). Die Differenz von Zeigen und Lernen sei für Erziehung konstitutiv, sie stelle gewissermaßen die „Betriebsprämisse der Erziehung" dar (Prange 2000, 101). Die Metapher bedeutet, dass es die Erfahrung der Differenz zwischen Erzieher:in und Lernendem (genauer ihrer jeweiligen Praxen) selbst ist, die die Praxis des Erziehens (und des Lernens) am Laufen hält. Denn die Differenz kann nur bearbeitet werden, indem sie erneut zu einem Gegenstand von Zeigen und Wiederzeigen wird.[3] Man könnte an dieser Stelle einwenden, dass es dabei nur darum ginge,

3 Obgleich Pranges Begriff des Zeigens bzw. Erziehens (Prange gebraucht beide Begriffe synonym) intentional ist (vgl. den Beitrag von Bohnsack in diesem Band), ist es sein Begriff von Erziehung nicht.

doi.org/10.35468/5973-03

einen Inhalt nur solange auf verschiedene Arten zu zeigen, bis die Lernenden ihn endlich auf die gewünschte Art verstanden, d. h. wiedergezeigt haben. Die Ausführungen Pranges zur zeitlichen „Koordination von Zeigen und Lernen" (Prange 2012, Kap. 5) lassen sich stellenweise durchaus so lesen. Konzeptionell ist es jedoch keinesfalls zwingend, das Wiedergezeigte lediglich einseitig in Richtung des Gezeigten sich entwickelnd zu denken. Zeigen und Wiederzeigen lassen sich vielmehr auch als sukzessive Bewegung hin zu einer von Erzieher:in und Lernendem schließlich geteilten Bedeutung oder auch zur Feststellung einer nicht überbrückbaren Differenz ihrer Sinnkonstruktionen verstehen. Erziehung trüge damit die Idee der intergenerationellen Aushandlung von Inhalten, Werten und dem gebotenen Tun mikrostrukturell in sich. In der Differenz von Zeigen und Lernen entstünde das biographisch, gesellschaftlich und sachlich Neue; in ihr läge transformatorisches Potenzial. In dieser Lesart ist Pranges Erziehungsbegriff gleichsam die Bedingung der Möglichkeit, Erziehung als intergenerationelle Kommunikation und Schule in diesem Sinne als ‚Erziehungsorganisation' (und nicht primär als Organisation zur Weitergabe von Wissen) zu verstehen.
Wir lesen Pranges Figur der „Differenz" damit in jenem Sinne, in dem auch die Systemtheorie oder die postmoderne Ethik oder Erkenntnistheorie Kommunikations- bzw. Aushandlungsprozesse verstanden haben. Bei Derrida ist die *différance*, bei Lyotard der Widerstreit zwischen inkommensurablen Diskursen unhintergehbar, und bei Luhmann hebelt die autopoietische Kommunikation im System extern eingespeiste Erziehungsintentionen aus. Intergenerationelle Kommunikation ist somit intergenerationelles Zeigen und Wiederzeigen als Kommunikationsprozess, dessen (je vorläufiges) Ende nur die Kommunizierenden selbst feststellen können. Damit kommen wir auf Peukert zurück.[4]
Im Kern seines Ansatzes steht der Gedanke, dass die Beschleunigung zahlreicher Prozesse der Wissensgewinnung und -verarbeitung mit der zugehörigen Verkürzung der Innovationszyklen in allen Bereichen dazu führe, dass nachwachsende Generationen mit krisenhaften gesellschaftlichen Transformationsprozessen und daraus folgenden neuen Entwicklungsnotwendigkeiten konfrontiert sind. Vor diesem Hintergrund sei die erwachsene Generation heute noch viel weniger als früher in der Lage vorherzusehen, welches Wissen nachfolgende Generationen zur Sicherung des eigenen Lebens in der Zukunft benötigen würden. Die Basis für die intergenerationelle Kommunikation wird brüchig. Moderne Gesellschaf-

4 Eine kurze Bemerkung zur Differenz von Bildung und Erziehung im Kontext dieses Beitrags. Für Peukert ist Bildung keine Individualkategorie, sondern eine gesellschaftliche Kategorie. Bildungsprozesse sind die „Sollbruchstellen bei der Weitergabe einer Kultur" (siehe oben). Die Bildung der Erwachsenengeneration zeigt sich an ihrer Fähigkeit zur „elementaren Solidarität" (siehe unten). Derartige gesellschaftliche Bildungsprozesse erfordern eine intergenerationelle Kommunikation, die wir in diesem Beitrag als Erziehungsprozesse im Sinne der Dialektik von Zeigen und Wiederzeigen konzeptualisieren.

doi.org/10.35468/5973-03

ten entfalteten eine Dynamik, „die einerseits mehr Menschen als jemals zuvor Leben ermöglicht, gleichzeitig aber ihre Lebensgrundlagen bedroht“ (ebd., 29) – ein in (post-)industriellen Gesellschaften noch einmal verschärftes Problem. Im Angesicht des Klimawandels, sich global ausbreitender Krankheiten oder der exponentiell wachsenden Ungleichverteilung von Reichtum kann man dem nur zustimmen. Der Entwicklungsbedarf ist eindeutig, die Zukunft offen.

> „Entwicklungserfahrungen sind verschärfte Erfahrungen von Kontingenz und von Freiheit, von Beschränkungen und von neuen Möglichkeiten, deren Sinn erst erkundet werden muß“ (ebd., 25).

Weil es für die erwachsene Generation damit eben nicht mehr möglich sei zu entscheiden, welches Wissen und welche Umgehensweisen sich als zukunftsfähig erweisen, könne auch Bildung nicht länger allein inhaltlich, d. h. vom *Was* her bestimmt werden. Es gehe vielmehr darum, sie vom *Wie* her zu bestimmen und damit „die *Interaktionsweisen* zu klären, die gerade *die krisenhaften Übergänge ermöglichen*“ (ebd., 25; Herv. im Orig.). Es bedürfe, so Peukert, einer intergenerationellen Kommunikation, die „auf der *Basis einer elementaren Solidarität* Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität freigeben oder paradigmatisch vorführen“ (ebd.; Herv. im Orig.). Das Konzept unterstellt den Adressat:innen professionalisierten pädagogischen Handelns in Bezug auf die eigenen Bildungsbedürfnisse, auf relevante Zukunftsfragen und mindestens teilweise auch in Bezug auf das (angesichts dieser Fragen) gebotene Tun mindestens ebenso klug, wenn nicht sogar ‚klüger‘ zu sein als die (erwachsenen) Professionellen[5] und verweigert sich damit einer „Hierarchisierung des Besserwissens“ (vgl. Luhmann 1992, 510).
Blankertz (1982, 306), ein Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, spricht von *Mündigkeit* als unbedingter Zwecksetzung der Erziehung. Was wie eine an die Erziehung herangetragene Norm gelesen werden könnte, stellt für Blankertz vielmehr die in der „Geschichte der europäischen Pädagogik“ (und in diesem Sinne empirisch) fundierte „Eigenstruktur der Erziehung“ dar. Sie sei folglich nicht normativ gesetzt, sondern stehe selbst „in Spannung zu den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht pädagogischen Normauflagen“ (ebd.). Dass dies so ist, folgt für Blankertz aus dem Generationenverhältnis selbst. Denn selbst dann, wenn Erwachsene „nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge verlangen“, werde die nachwachsende Generation das „Tradierte schließlich selbständig, in eigener Verantwortung und unter Berücksichtigung im einzelnen nicht vorhersehbarer Situationen verwalten, interpretieren und verteidigen“ (ebd., 306f.). Und weiter:

5 Die ausdrücklich außerhalb der Schule, d. h. außerhalb organisierter Bildung agierende Bewegung *Fridays for Future* ist hierfür nur ein, wenngleich besonders populäres Beispiel.

doi.org/10.35468/5973-03

> „Wie die kommende Generation ihren Auftrag erfüllen und bewähren wird, kann inhaltlich von den Erziehern nicht vorweggenommen werden und ist darum prinzipiell nicht operationalisierbar" (ebd., 306).[6]

Dies entspricht dem systemtheoretischen Gedanken der prinzipiellen Nichtdeterminierbarkeit von Systemen, womit sowohl das soziale System der Schulklasse als auch die psychischen Systeme der individuellen Schüler:innen gemeint sind. Demnach können Lehrende nur den Input kontrollieren, nicht aber die Reaktion der Lernenden darauf. Der Lehrende

> „disponiert über den Input des Systems, nicht aber über das System selbst, und er könnte wissen, daß das Unterrichtssystem ein hochkomplexes selbstreferentielles System ist, das sich nicht durch Input bestimmen lässt" (Luhmann 2004, 18).

Damit ist die von Blankertz eingenommene Makroperspektive des Generationenverhältnisses wieder auf die interaktionale Mikroperspektive der Erziehung[7] heruntergebrochen, so wie wir dies mit Prange (2012) bereits getan hatten. Wir verstehen Erziehung daher als intergenerationelle Kommunikation, die im Laufe der Geschichte modelliert, institutionalisiert und organisiert wurde. Wir gehen ferner davon aus, dass es verschiedene Modi der Ausgestaltung dieser Kommunikation gibt, welche u. a. geschlechts- und (bildungs-)milieuspezifisch geprägt sind. Auf dieser Basis erscheint es uns sinnvoll, einen theoretischen Rahmen zur Bestimmung von Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern zu wählen, der in der Lage ist, *erstens* sehr präzise die Prozesse der intergenerationellen Kommunikation selbst zu beschreiben und *zweitens* die institutionelle und organisationale Eingebundenheit dieser Prozesse aufzuklären. *Drittens* können dann – auch in Übereinstimmung mit Peukert – Fragen der normativen Bewertung auf der Ebene der Diskursethik bewältigt werden.

Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung erweist sich als Grundlagentheorie für ein solches gegenstandstheoretisches Verständnis von Erziehung als intergenerationeller Kommunikation und Aushandlung von Bedeutung in besonderer Weise geeignet, wie wir nachfolgend im Vergleich zu anderen Zugängen zeigen wollen. Wir verstehen Peukerts Diktum von der „elementaren Solidarität", Blankertz' Einsicht in die „Eigenstruktur der Erziehung"

6 In der Folge bestimmt Blankertz hieraus die zentrale Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Diese arbeite „eben dieses als das Primäre heraus: Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst" (ebd., 307).

7 Aufgrund der Unmöglichkeit des deterministischen Durchgreifens auf die Lernenden argumentiert Luhmann konsequent dafür, den von ihm intentional verstandenen Begriff Erziehung durch den Begriff Sozialisation zu ersetzen (z. B. Luhmann 2004). Wie oben ausgeführt, verwenden wir den Begriff Erziehung nicht als Ausdruck eines normativ aufgeladenen intentionalen Programms, sondern als generischen und deskriptiven Begriff, der das in jeder Gesellschaft unumgängliche und die Zukunft dieser Gesellschaft nolens volens beeinflussende Phänomen der intergenerationellen Kommunikation bezeichnet.

doi.org/10.35468/5973-03

und Pranges Konzeptualisierung von Erziehung als „Einheit der Differenz von Zeigen und Lernen" als unterschiedliche Ausdrucksformen einer gemeinsamen Orientierung an diskursethischen Prinzipien, welche sich auf dem Niveau von *reflexiven Normen*, von Regeln oder Prinzipien der diskursiven Verständigung *über* Regeln oder Normen, d.h. auf der Ebene *konstituierender Regeln* bewegen (vgl. den Beitrag von Bohnsack in diesem Band).

2 Was sind professionalisierte Lehrpersonen?

Mit diesen Funktionen ist zunächst nur das funktionale Spektrum des beruflichen Handelns von Lehrpersonen beschrieben, aber noch kein Konzept einer professionalisierten Praxis resp. Lehrperson gegeben. Wie also wäre eine professionalisierte Praxis resp. Lehrperson zu beschreiben bzw. was wäre professionalisiertes Handeln? Welche Perspektiven vermitteln die hauptsächlichen Zugänge zur Professionsforschung auf diese Fragen?

2.1 Der kompetenztheoretische Zugang

Einen ersten Zugang zu dieser Frage liefert die kompetenzorientierte Professionsforschung, die hier beispielhaft an der COACTIV-Studie diskutiert werden soll (Krauss u.a. 2008; Kunter u.a. 2011). Professionell bzw. professionalisiert[8] zu sein, stellt in diesem Zugang primär eine Eigenschaft der Person dar. Demnach sind Lehrpersonen dann professionalisiert, wenn sie über *professionelle Kompetenz* verfügen, die sich im Modell von COACTIV aus bestimmten Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen, motivationalen Orientierungen, Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation sowie Professionswissen zusammensetzt (vgl. Kunter u.a. 2011, 32f.). Letzteres wiederum bezeichnet in diesem Modell „Kompetenzen im engeren Sinne", verstanden als Wissen und Können (ebd., 33), das sich einem Vorschlag Shulmans (1986) folgend in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen (sowie Organisations- und Beratungswissen) gliedert. Forschungspragmatisch beschränkt sich die funktional-pragmatisch ausgerichtete Forschung zumeist auf die kognitive Dimension von Kompetenz (vgl. Klieme & Hartig 2007). Dies gilt auch für die entsprechende Professionsforschung. So nimmt in COACTIV die Erhebung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Mathematiklehrpersonen, also deren *explizites Wissen*, deutlich mehr Raum ein als die Teilstudien zu motivationalen Orientierungen. Die soziale Seite von Kompetenz wird nicht erfasst.
Auf Basis dieses Modells und aufgrund der Verzahnung mit PISA konnte von COACTIV als zentralem Befund eine durchgängige Wirkungskette vom Fach-

8 Im kompetenzorientierten Paradigma fallen die Begriffe „professionalisiert" und „professionell" in Bezug auf Lehrpersonen zusammen.

doi.org/10.35468/5973-03

bzw. fachdidaktischen Wissen der Lehrpersonen über bestimmte Qualitätsmerkmale des Unterrichts, nämlich der *kognitiven Aktivierung* und *adaptiven Unterstützung*, bis hin zu den mathematischen Lernfortschritten der Schüler:innen herausgearbeitet werden. Das fachdidaktische Wissen der Lehrperson lässt sich demnach als Prädiktor des Lernzuwachses der Schüler:innen ausweisen. Das Fachwissen stellt hierfür eine wichtige (aber nicht alleinige) Grundlage dar.[9]
So überzeugend die Befunde von COACTIV auf den ersten Blick sein mögen, erweist sich das Professionalitätsmodell der kompetenzorientierten Professionsforschung in anderer Hinsicht doch als unterbestimmt. So geht das ihr unterliegende Unterrichtsmodell unausgesprochen davon aus, dass der fachliche Lernzuwachs der Schüler:innen die einzig entscheidende abhängige Variable des beruflichen Handelns von Lehrpersonen sei. Dass dies keinesfalls so ist, belegt der erneute Blick auf die vier Funktionen von Fend. Während sich diese in makrosoziologischer Perspektive ergänzen, produzieren sie spätestens auf der Unterrichtsebene widersprüchliche Handlungsanforderungen. Das Problem potenziert sich, wenn man Fends Unterscheidung zwischen den gesellschaftlichen und den individuenbezogenen Aufgaben der Schule in Rechnung stellt. So könnte die Orientierung an der Ermöglichung „kulturelle[r] Teilhabe und kulturelle[r] Identität"(Fend 2008, 51)[10] im Rahmen der Enkulturationsfunktion (zeit)intensive Auseinandersetzungen mit den Unterrichtsinhalten nach sich ziehen, während die Qualifikations- und Allokationsfunktion eine Orientierung an Effektivität und Messbarkeit impliziert, die von den Lehrpersonen subjektiv als Druck zur „Durchprozessierung" der Themen erfahren werden kann (vgl. Bonnet & Hericks in diesem Band).

2.2 Der strukturtheoretische Zugang

Die strukturtheoretische Professionsforschung rekonstruiert solche widersprüchlichen Handlungsanforderungen als *Antinomien* (Helsper 1996; 2001; 2021). Im strukturtheoretischen Zugang bemisst sich die Professionalisiertheit von Lehrpersonen daher nicht ausschließlich am Lernfortschritt der Schüler:innen, sondern darin, angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen situativ begründete Handlungsentscheidungen für die eine oder andere Seite treffen zu können. Solche Entscheidungen sind riskante und ungewisse Akte, insofern im Moment der Entscheidung weder die situationsbestimmenden Faktoren vollständig be-

9 „Ein zentrales Ergebnis ist der Befund zur prädiktiven Validität des fachdidaktischen Wissens, das auf Klassenebene knapp 40% der Varianz der PISA-Mathematikleistung in Klasse 10 erklären kann, wobei die genannten Unterrichtsmerkmale im verwendeten Modell als Mediatoren fungieren. In diesem Modell kann also nicht nur das fachdidaktische Wissen als zentraler Baustein der Expertise von Mathematiklehrkräften identifiziert werden, sondern können auch theoretisch plausible Annahmen zur Wirkungsweise des Professionswissens im Unterricht verifiziert werden" (Krauss u. a. 2008, 251).

10 In Bonnet & Hericks (2020) sprechen wir von der Orientierung an biographisch relevanter Sinnkonstruktion und Autonomie, kurz: an Sinn und Autonomie.

doi.org/10.35468/5973-03

kannt sind noch ihre Folgewirkungen verlässlich abgeschätzt werden können. In strukturtheoretischer Perspektive steht das berufliche Handeln von Lehrpersonen darüber hinaus unter dem Verdikt von *Ungewissheit* (Helsper 2008). In Auseinandersetzung mit der strukturtheoretischen Position sehen wir diese Ungewissheit auf mehreren Ebenen angesiedelt:

(1) Ungewissheit resultiert zunächst basal aus der Tatsache, dass Lehrpersonen ihre beruflichen Ziele (die Vermittlung von Wissen, Werten und Normen) nur im Zuge einer Interaktionspraxis mit ihren Schüler:innen erreichen können. Die hier thematische Form von Ungewissheit wird in der systemtheoretischen Konzeptualisierung des Unterrichts unter den Begriffen der *doppelten Kontingenz* und des *Technologiedefizits* diskutiert. Gemeint ist der Umstand, dass sich die Akteur:innen wechselseitig nicht in die Köpfe schauen können und reale Interaktionen bereits nach wenigen ‚Zügen' so viele potenzielle Anschlussmöglichkeiten öffnen, dass ihr Verlauf technologisch nicht antizipiert und eine Zurechnung auf Handlungserfolg nicht eindeutig hergestellt werden kann. Es handelt sich um eine für alle, also nicht nur für schulische Interaktionen *konstitutive Form von Ungewissheit* (vgl. dazu den einleitenden Beitrag von Bohnsack, Bonnet & Hericks in diesem Band).

(2) Eine weitere „Riskanz, Unwägbarkeit und Offenheit des pädagogischen Prozesses" (Combe 1997, 11) folgt aus der Tatsache, dass die Bedeutung der im Unterricht behandelten ‚Sache' nicht von vornherein feststeht (auch wenn Lehrpersonen dies bisweilen glauben), sondern sich erst in der Phase der Durchführung des Unterrichts im Zusammenspiel der Akteur:innen als „interaktive Bedeutung eines Themas" herauskristallisiert (ebd.; vgl. auch Combe & Buchen 1996).[11] Wir sprechen von *didaktischer Ungewissheit*.

(3) Eine dritte Form der Ungewissheit entsteht dadurch, dass Lehrpersonen nicht wissen können, welche Bedeutung die Lernenden der ‚Sache' des Unterrichts jetzt und in Zukunft, d. h. in künftigen, grundsätzlich nicht antizipierbaren Lebenssituationen zuerkennen, was die Personen also jetzt und in Zukunft mit dem Wissen ‚machen' und was umgekehrt das Wissen mit den Personen ‚macht' (*bildungstheoretische Ungewissheit*; vgl. Hericks 2004, 194).[12] Wir sehen darin eine Ausprägung der *Antinomie von Person und Sache* (Sachantinomie) (vgl. Helsper 2001, 87; 2021, 171).

11 „In dieser Phase ergeben sich vielfältige und unerwartete Interaktionsbezüge, auf die ohne viel Besinnungszeit zu antworten ist. Im Ablauf der Interaktionen bilden sich Bedeutungen aus und wandeln sich. Vor allem das unmittelbare Einbezogensein in den aktuellen Handlungsprozeß hat zur Folge, daß sich diese interaktiv-prozeßhafte Aufschichtung von thematischen Bedeutungen kaum im Prozeß selbst, allenfalls in der Rückschau verständlich machen und vergegenwärtigen läßt" (Combe 1997, 11).

12 Prange diskutiert Ungewissheit als konstitutives Element von Erziehung unter dem Begriff der „Differenz von Zeigen und Lernen" (Prange 2012). Der Begriff fasst die ersten drei von uns unterschiedenen Formen von Ungewissheit prägnant zusammen.

doi.org/10.35468/5973-03

(4) Ungewissheit entsteht schließlich auch dadurch, dass der Geltungsanspruch des zu vermittelnden Wissens keinesfalls sicher ist. Fachwissen ist immer auch Produkt einer „doppelten organisationalen Überformung" (Bonnet 2020, 28ff.) der Organisation, in der es entstanden ist (Universität), und der Organisation, in der es zum Gegenstand von Vermittlung wird (Schule). Es ist Produkt diskursiver Aushandlungsprozesse und steht unter dem Verdikt grundsätzlicher Revidierbarkeit. Es transportiert folglich erkenntnistheoretische, organisationsbezogene und fachkulturelle Vorentscheidungen, die in der Regel nicht mitkommuniziert werden, die Aneignung des Wissens aber quasi hinter dem Rücken der Lehrperson mit beeinflussen. Wir fassen dies hier unter dem Begriff der *epistemologischen Ungewissheit.*
Die durch Riskanz und Ungewissheit geprägte Struktur des beruflichen Handelns von Lehrpersonen manifestiert sich seitens der Schüler:innen in Form von *Risiken des Scheiterns*, mit welchen sie in der Schule konfrontiert sind. Solche Risiken bestehen zum einen formal, insofern die biographischen Folgewirkungen einer gescheiterten Schullaufbahn in späteren Lebensjahren in der Regel kaum mehr kompensiert werden können. Sie bestehen aber auch inhaltlich, insofern auch die Schüler:innen nicht wissen können, welches Wissen sich in ihren Lernbiographien künftig als notwendig oder bedeutungsvoll entpuppen wird, welche Lernchancen es also jetzt zu suchen und zu nutzen gälte. Hinzu kommt ein für die Struktur von Bildungsprozessen konstitutives Krisenpotenzial. Der transformatorischen Bildungstheorie (Koller 2012) zufolge kann die Auseinandersetzung mit neuem Wissen bestehende Selbst- und Weltverhältnisse irritieren und einen Transformationsdruck auf diese ausüben. Bildungsprozesse sind daher immanent krisenhafte Konstellationen, wobei der Begriff der Krise in der Strukturtheorie nicht negativ besetzt ist, sondern im Lichte ihrer pragmatistischen, auf Mead zurückgehenden Grundlagentheorie als Strukturort der Entstehung des biographisch und inhaltlich Neuen konzeptualisiert wird (vgl. Oevermann 1991; Bonnet & Hericks 2013). Ohne Krisen gäbe es keine Veränderungen, keine Entwicklungen, keine Neuansätze. Für die Lernenden sind solche Prozesse mit ungleich höheren biographischen Risiken verbunden als für die Lehrenden, insofern jene ihren ‚Platz in der Welt' noch finden, die für sie relevanten Weltzugänge erst noch entdecken müssen und dabei nicht wissen können, ob sich die eigenen Erfahrungen und Wertsetzungen, das eigene Wissen und dessen Neukonstruktion bewähren werden (vgl. Hericks 2007). Eben hieraus lässt sich Peukerts Forderung einer „elementaren Solidarität" (1998, 25), welche die Erwachsenengeneration der nachwachsenden Generation entgegenbringen sollte, auch schultheoretisch begründen.
In der Perspektive der Strukturtheorie folgt hieraus für Lehrpersonen die Aufgabe der stellvertretenden Krisenbewältigung für ihre Schüler:innen und daran anknüpfend die *Professionalisierungsbedürftigkeit* des beruflichen Handelns von Lehrpersonen. Genauer zielt der strukturtheoretische Zugang darauf ab, die „Ty-

doi.org/10.35468/5973-03

pik der Handlungsprobleme“ (Oevermann 2002, 22) von Professionen allgemein zu bestimmen. Diese bestünden darin, „dass Professionen sich darauf gründen, stellvertretend für Laien, d.h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu bewältigen“ (ebd., 23; vgl. Helsper 2021, 103f.). Unter Bildungsgesichtspunkten sind Lehrpersonen dabei nicht nur krisen*lösend*, sondern immer zugleich auch krisen*auslösend* tätig (vgl. Bonnet & Hericks 2014, 5; Hinzke 2020).[13]

In neueren strukturtheoretischen Arbeiten zum „Lehrerhabitus“ (vgl. Kramer & Pallesen 2019) wird vor eben diesem Hintergrund auf die implizite Normativität des Begriffs der „Professionalität“ verwiesen. Während der Begriff des „Lehrerhabitus“ in einer „strikt empirischen, nicht normativen Perspektive“ verbleibe, werde, so Helsper, mit dem Begriff der „Professionalität“

> „eine Bewertungsfolie an den Lehrerhabitus angelegt, die in einem strukturtheoretischen Sinne […] aus der Rekonstruktion der Erfordernisse einer pädagogischen Handlungspraxis selbst gewonnen ist, allerdings – so mein Vorschlag – eines Entwurfs pädagogischer Handlungspraxis, die als Eröffnung des Neuen und damit als Bildungsprozess begriffen wird“ (Helsper 2018, 35f.).

Die von Helsper in Anspruch genommene „Bewertungsfolie“ bzw. die implizite Normativität der strukturtheoretischen Begriffsbildung verweisen somit genauer gesagt auf deren Standortgebundenheit in ihrer pragmatistischen Grundlagentheorie (Oevermann 1991; 1996).[14]

Zusammenfassend lässt sich für den strukturtheoretischen Zugang festhalten, dass er die Spannbreite der Fendschen Funktionen und die zwischen ihnen (nicht zuletzt durch ihre wechselseitige Widersprüchlichkeit) bestehenden Spannungen auf der Handlungsebene angemessen abbildet. Damit geraten das berufliche Feld bzw. die darin angelegten antinomischen Handlungsanforderungen unter der Bedingung struktureller Ungewissheit in den Blick. Die komplexe Anforderungsstruktur des Feldes spiegelt sich wiederum in spezifischen Habitusformen der Lehrpersonen (wie im Übrigen auch der Schüler:innen; vgl. Helsper 2018; 2019), was die

13 Der Begriff der Professionalisierungsbedürftigkeit ist missverständlich, weil er dem Lehrberuf einen bestimmten Mangel, eben eine Bedürftigkeit zu unterstellen scheint. Das Gegenteil ist der Fall. Die strukturell angelegte Doppelaufgabe der Krisenauslösung und stellvertretenden Krisenbewältigung betont den besonderen Anspruch, den dieser Beruf an die Professionellen stellt. Hieraus spricht eine besondere Wertschätzung, ein hoher Respekt, den die Strukturtheorie dem Lehrberuf entgegenbringt. Man sollte alternativ vielleicht besser von Professionalisierungsnotwendigkeit des Lehrberufs sprechen, die individuell gewendet zugleich für jede einzelne Lehrperson gilt.

14 In ähnlicher Weise gehen auch Kramer & Pallesen hinsichtlich der Frage der Professionalität bestimmter beruflicher Habitus von Lehrpersonen von normativen Grundentscheidungen aus. Diese bezögen sich auf die Anforderungen (1) zur Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses, (2) zum Fallverstehen, (3) zur Anregung, Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen sowie (4) einer grundlegenden Reflexionsfähigkeit (vgl. Kramer & Pallesen 2018, 47). Dem Anspruch nach werden damit ebenfalls grundlagentheoretisch die „argumentativ einsehbaren Annahmen des strukturtheoretischen Professionsansatzes“ in Anspruch genommen, um „in der Normativität auch eine theoretische und empirische Verankerung zu haben“ (ebd., 50).

doi.org/10.35468/5973-03

zunächst suspendierte Kategorie der Lehrperson (quasi als ‚Trägerin' spezifischer Habitus) wieder einführt. Unter Inanspruchnahme normativer Vorentscheidungen werden schließlich bestimmte „Lehrerhabitus" und ihnen korrespondierende Handlungstypen als professionelle bzw. professionalisierte ausgezeichnet. Mit dem Konzept des Habitus fokussiert der strukturtheoretische Zugang schließlich auf *implizites Wissen*, das als handlungsleitend verstanden wird.
Ein ‚blinder Fleck' des strukturtheoretischen Zugangs besteht in der Nicht-Berücksichtigung jener „Biographizität" (Alheit 1995), in der individuelle Lehrpersonen Wege finden, mit der Komplexität der Handlungsstruktur umzugehen. Aus Sicht der Strukturtheorie formt sich der in diesem Sinne als „strukturierte Struktur" (Bourdieu 1987, 98f.) verstandene Lehrerhabitus (durchaus in biographischer Perspektive) an der Anforderungsstruktur der Schule aus. Helsper (2018; 2019) hat hierfür ein theoretisches Modell vorgelegt, in welchem die Entwicklung des Lehrerhabitus aus vorgängigen Habitusformen als Prozess dargestellt wird. Es fehlt aber gewissermaßen die umgekehrte Richtung, nämlich die Dimension der „strukturierenden Struktur" (Bourdieu 1987, 98f.) des Habitus, d.h. hier die Frage, wie Lehrpersonen auf der Grundlage ihrer sozialen Herkunft und biographischen Erfahrungen die Struktur des Handlungsfeldes mitprägen. Hier setzen der berufsbiographische Zugang und nachfolgend die praxeologisch-wissenssoziologische Professionstheorie an.

2.3 Der berufsbiographische Zugang

Der berufsbiographische Zugang richtet seinen Blick auf individuelle Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen, „um in longitudinaler Perspektive Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung und ggf. des Verlusts von Professionalität zu rekonstruieren" (Hericks u.a. 2019, 598). Wir verstehen den berufsbiographischen Zugang als Teil einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, die autobiographisch-narrative Interviews mit Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung erhebt und interpretiert (vgl. Hericks & Stelmaszyk 2010). Das Verhältnis zwischen Biographie und beruflichem Feld ist dabei in zwei Richtungen zu denken.
(1) In der ersten Richtung wird gefragt, wie spezifische Handlungsanforderungen des beruflichen Feldes – konzeptuell gefasst als *berufliche Entwicklungsaufgaben* (Hericks 2006; Keller-Schneider 2010) – wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet werden und auf diese Weise ihren Niederschlag in Berufsbiographien finden. Professionelle werden dabei als aktiv handelnde und lernende Personen in einer aktiven Umwelt konzeptualisiert (vgl. Keller-Schneider 2010, 102).
Das Konzept findet seinen Ausdruck im Prozessmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität von Keller-Schneider (2010, 113ff.; 2018, 238f.), das auf der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus basiert (Lazarus & Folkman1984). Im Zentrum des Modells stehen *berufliche Anforderungen,* die wahrgenommen

doi.org/10.35468/5973-03

und gedeutet sowie nach Maßgabe eigener Relevanzen und Ressourcen eingeschätzt werden. Führt dieser unbewusst und intuitiv gesteuerte Einschätzungsprozess zu dem Ergebnis, dass die Anforderung mit den eigenen Zielen im Einklang steht und die verfügbaren Ressourcen zu ihrer Bearbeitung ausreichen, wird sie „als *Herausforderung* angenommen und engagiert in einem beanspruchenden Prozess bearbeitet" (Keller-Schneider 2018, 239). Dieser Bearbeitungsprozess führe zu „neuen Erkenntnissen, die, in die individuellen Ressourcen integriert, die Wahrnehmung der nachfolgenden Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen" (ebd.; vgl. 2010, 115ff.). Die damit verbundene Umstrukturierung der eigenen Wissensbestände bewirke eine „Re-Justierung des eigenen Könnens" (ebd.).

Professionalisierung bezeichnet in diesem Modell eben jenen Prozess, in dem in der beanspruchenden Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen neue Erkenntnisse und Handlungsoptionen generiert werden. Das berufliche Feld selbst stellt hierfür Lerngelegenheiten bereit; die Bereitschaft zu intensiver Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen ist dafür Voraussetzung. Eine normative Bewertung des Handlungsergebnisses sei, so Keller-Schneider, hingegen nicht von Bedeutung, da bereits die *Erfahrung* selbst professionalisierende Erkenntnisse und damit eine Veränderung der individuellen Ressourcen ermögliche (vgl. ebd.). In ihrem Beitrag für diesen Band diskutiert Sotzek auf der Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie die Rolle von *Emotionen* in diesem Prozess (vgl. auch Sotzek 2019). So könne auch die Auseinandersetzung mit Emotionen *neues Wissen generieren*, das den Habitus der Lehrperson entweder stabilisiert oder Veränderungen anstößt. Beide Prozesse werden von Sotzek als Professionalisierung interpretiert. Umgekehrt könne die Auseinandersetzung mit Normen *bestehende Wissensbestände verfestigen;* diese Form der Stabilisierung des Habitus stelle keine Professionalisierung dar (vgl. ebd., 262). Kontingenzen werden in dieser Form ausgeblendet. Das Prozessmodell von Keller-Schneider fokussiert auf individuelle Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen. Solche Prozesse können indes zugleich Entwicklungsprozesse von Schulen widerspiegeln, wie etwa der Fall der Mathematik- und Physiklehrerin Nicole Rosenbaum (Hericks 2006) belegt. Die Rekonstruktion des Handelns einer sich professionalisierenden Akteurin vermag auf diese Weise ansatzweise die restriktiven und fördernden Wirkungen organisationaler Strukturen zutage zu fördern, zu denen beispielhaft etwa auch *Fachkulturen* gehören (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2013, 140).

(2) In der anderen Richtung wird gefragt, wie (berufs-)biographisch und gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen – zusammengefasst als Habitus – in die Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen eingehen (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2014, 391). Ein Beispiel hierfür findet sich in unserer Studie zum Kooperativen Lernen im Englischunterricht (Bonnet & Hericks 2020; vgl. auch unseren Beitrag in diesem Band). Von beiden im Projekt begleiteten

doi.org/10.35468/5973-03

Lehrerinnen fanden sich implizite Reflexionen zu der Frage, inwieweit sie ihren Schüler:innen in für die Lehrpersonen nicht vollständig ‚einsehbaren' Phasen kooperativen Lernens vertrauen können oder nicht. Dem Ganzen liegt bei näherem Hinsehen die Struktur der *Vertrauensantinomie* (Helsper 2001, 86) zugrunde. Eine der beiden Lehrerinnen, Silke Borg, müsste (so ihr eigenes Gefühl) die Schüler:innen selbstständig arbeiten *sehen*, bevor sie diese (phasenweise) in die Eigenständigkeit entlassen könnte. Doch können die Lernenden gar nicht selbstständig arbeiten, solange die Lehrerin sie nicht freigibt. Zur Auflösung des Zirkels wäre es notwendig, eine Praxis des Umgangs mit Ungewissheit zu entwickeln. Dazu bedürfte es, wie Silke Borg selbst in impliziter Reflexion zu ahnen scheint, eines vorgängigen, d. h. noch nicht durch sicher verbürgte Erfahrungen abgestützten Vertrauens, das die andere Lehrerin, Yvonne Kuse, gegen ihre eigenen Zweifel aufbringt – in der Folge ‚sieht' diese Lehrerin ihre Schüler:innen selbstständig und effektiv arbeiten. Diese maximale Differenz der beiden Fälle in der Gemeinsamkeit des Handlungsproblems verweist u.E. eindringlich auf die Bedeutung der Gesamtbiographie, des primären Habitus, ebenso wie auf Anteile des „eigen erworbenen Habitus" (Helsper 2018, 23) der jeweiligen Lehrerin (vgl. Bonnet & Hericks 2019, 116f.).
Zusammenfassend fokussiert der berufsbiographische Zugang auf die Lehrperson in diachroner Perspektive und in Wechselwirkung mit einem als aktiv gedachten beruflichen Feld. Biographische Dispositionen (Habitus) prägen die Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen und somit individuelle Professionalisierungsprozesse mit. Der Begriff der Dispositionen verweist primär auf *implizites Wissen*, doch schlagen sich in biographischen Interviews vor allem über die Textsorten der Argumentation und Bewertung auch *explizite Wissensbestände* nieder. Die individuellen Professionalisierungsprozesse greifen wiederum auf Entwicklungsprozesse der Organisation der Schule aus, sodass der berufsbiographische Zugang prinzipiell auch Wechselwirkungen zwischen Biographie und Organisation denken kann, ohne hierfür allerdings bisher über einfache und konsistente Konzepte zu ihrer Beschreibung zu verfügen. Genau an dieser Stelle kommt nun der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung ins Spiel, der im folgenden Abschnitt zunächst entfaltet und anschließend auf die Frage des Verhältnisses von Biographie und Organisation ausgelegt werden soll.

3 Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung für Lehrpersonen

Wir diskutieren den praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang zur Professionsforschung nachfolgend unter vier aus der Sichtung der vorgängigen Zugänge sich ergebenden Aspekten. Es handelt sich um (1) das Verhältnis zwischen explizitem und implizitem Wissen, (2) den Begriff des professionalisierten Handelns, (3) den

doi.org/10.35468/5973-03

Stellenwert der in den anderen Zugängen dominant gesetzten Kategorien (z. B. Person, Feld, Handlungstypus) sowie (4) die Standortgebundenheit der praxeologischen Begriffsbestimmung.

3.1 Das Verhältnis zwischen explizitem und implizitem Wissen – das grundlegende Handlungsmodell der Praxeologischen Wissenssoziologie

Im Zentrum professionalisierten Handelns steht die „*Fähigkeit zur ‚Entscheidung‘* [... als] ‚Weichenstellung‘ im Vollzug der Handlungspraxis in einem nicht intentionalen, zweckrationalen oder utilitaristischen Sinne" (Bohnsack 2020, 21f.). Entscheidungen werden innerhalb des grundlegenden Handlungsmodells der Praxeologischen Wissenssoziologie als Ergebnis einer komplexen Wissensstruktur aufgefasst, in die sowohl implizite als auch explizite Wissensbestandteile eingehen. Der zentrale Theoriebegriff ist der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (nachfolgend i.w.S.; vgl. u. a. Bohnsack 2017, Kap. 3 und 4). Es handelt sich um ein habitualisiertes, implizites Wissen, mit dem konfligierende Handlungsanforderungen relationiert werden (vgl. hierzu die Beiträge von Bonnet & Hericks, Bakels und Wilken in diesem Band).
Das erste zu relationierende Element ist der berufliche *Habitus* als implizites Wissen, als grundlegende, berufsbiographisch tief verankerte Handlungsdispositionen der Lehrperson, wie sie z. B. im unterschiedlichen Umgang mit der Vertrauensantinomie (vgl. Abschnitt 1.3) zur Geltung kommen. Dieser *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (Bohnsack 2017, Kap. 3) steht potenziell in Spannung zu *gesellschaftlichen Normen*, die als *Identitätsnormen* ebenfalls auf der Ebene des impliziten Wissens angesiedelt sind. Sie stellen das zweite zu relationierende Element dar und sind in Reinform grundsätzlich kontrafaktisch, können also in tatsächlichem Handeln nie eingeholt werden. Sie können nicht so ohne Weiteres begrifflich expliziert, wohl aber in Erzählungen und Beschreibungen proponiert oder metaphorisch zum Ausdruck gebracht werden. Sowohl Habitus als auch gesellschaftliche Identitätsnormen werden schließlich mit *organisationalen Normen* und ihrer zweckrationalen Programmatik, dem dritten Element, relationiert. Sie werden für die Lehrer:innen allerdings nicht unmittelbar handlungsrelevant, sondern erst in der Form, in der sie von ihnen wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung wiederum wird wesentlich davon mitbestimmt, wie solche Normen in relevanten Kollektiven der Einzelschule (Mesoebene), z. B. in Fachkonferenzen oder der Gesamtkonferenz, aktualisiert werden. Organisationsnormen sind ebenfalls kontrafaktisch, indem sie nicht der realen Handlungspraxis entsprechen. Sie sind aber prinzipiell realisierbar und auch explizierbar. Zur Ermöglichung einer stabilen alltäglichen Handlungspraxis müssen Habitus, Identitätsnormen und Organisationsnormen wiederum habitualisiert und routiniert miteinander relationiert werden. Diese *Relationierung ist das eigentliche wissensmäßige Korrelat der sichtbaren Praxis*; es ist ebenfalls auf der Ebene der Praxis angesiedelt und wird als *Orientierungsrahmen i.w.S.* bezeichnet. Dieses grundlegende Handlungs- und

doi.org/10.35468/5973-03

Wissensmodell der Praxeologischen Wissenssoziologie wird nachfolgend nun auf den speziellen Handlungstyp des professionalisierten Handelns übertragen.

3.2 Professionalisiertes Handeln als Entscheidungshandeln in *people processing organizations*

Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang zur Professionsforschung nimmt seinen Ausgang bei dem spezifischen Organisationsverständnis von Luhmann. *Organisationen* seien „Systeme, die aus Entscheidungen bestehen und die Entscheidungen, aus denen sie bestehen, selbst anfertigen“ (Luhmann 1988, 166). Sie erlaubten es sich, „*menschliches Verhalten so zu behandeln, als ob es ein Entscheiden wäre*“ (Luhmann 1981, 354; zit. nach Bohnsack 2017, 135f.; Herv. im Orig.). Speziell geht es um so genannte *people processing organizations*, „in denen über Handlungspotentiale, Identitäten und Biografien von Personen entschieden wird“ (Bohnsack 2017, 255; vgl. Luhmann 1978, 248). Die Prämissen, auf denen eine *people processing organization* zu ihren Entscheidungen gelangt, werden als *konstituierende Rahmung* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2020, 32). Es handelt sich um ein „handlungspraktisches, in die Praxis eingelagertes“ Wissen, das zudem „weitgehend unthematisiert“ bleibe (ebd.). Das Handeln der Klientel erfahre dadurch eine *Fremdrahmung*. Ein Beispiel einer solchen konstituierenden (Fremd-) Rahmung ist die schulische Leistungsbewertung, der zufolge „eine Klassenarbeit (etwa ein Deutschaufsatz) primär als Dokument der Leistung einer Schülerin und nicht etwa als solches für deren biografische Krise relevant wird“ (ebd.).
Im praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang stellt jene *konstituierende Rahmung* nun die Möglichkeitsbedingung für *professionalisiertes Handeln* dar. Letzteres bedeutet, sich „das Handeln der Klientel und deren Biografie […] reformulierend anzueignen“ und darauf bezogene Entscheidungen „in einer routinisierten Weise zu treffen“, d. h. in einer Weise die „für die Klientel erwartbar und für weitere Entscheidungen anschlussfähig ist und somit eine Kontinuität zu sichern und ein Systemvertrauen zu schaffen vermag“ (Bohnsack 2020, 33; vgl. auch Bohnsack 2017, 105f.). Durch professionalisiertes Handeln könne das *Spannungsverhältnis* zwischen einer auf Selbstläufigkeit angelegten Interaktion zwischen der Klientel und den Professionellen einerseits und den Anforderungen der „generellen normativen Sach-Programmatiken und Rollenbeziehungen der Organisation“ (Bohnsack 2020, 30) andererseits in einer für die Klientel verlässlichen, für weitere Entscheidungen anschlussfähigen Weise bewältigt bzw. in einen *konjunktiven Erfahrungsraum* überführt werden. Die Schüler:innen (um beim obigen Beispiel zu bleiben) ‚wüssten‘ dann, dass „ein interaktiver Beitrag, mit dem er oder sie zur Lösung eines intellektuellen Problems beisteuern wollte, zugleich in einem anderen und auch *primordialen* Rahmen aufgeordnet wird, welcher diese Äußerung in eine hierarchisierende Leistungsbewertung stellt“ (ebd., 33). Die konstituierende Rahmung bezeichnet somit (hierauf verweist der Begriff des Spannungsverhältnis-

doi.org/10.35468/5973-03

ses) einen für die Organisation insgesamt relevanten *Orientierungsrahmen i.w.S.*. Seine Herstellung stellt die entscheidende kreative Leistung des professionalisierten Handelns für die Organisation und in der Organisation dar (vgl. ebd., 35).
Professionalisiertes Handeln im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie ist insofern begrifflich an Organisationen gebunden. Dabei ist für Organisationen zunächst nicht viel mehr vorauszusetzen als auf Dauer gestellte Rollenbeziehungen und normative Erwartungserwartungen, durch die das Handeln und die Biographie der Klientel einer Fremdrahmung unterzogen wird. Eine ‚Proto-Organisation' in diesem Sinne kann bereits aus der Praxis etwa eines freien Therapeuten emergieren, sodass auch diese Praxis ein potenzieller Gegenstand der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionstheorie ist.
Handlungsentscheidungen haben in diesem Modell den Charakter *impliziter Reflexionen*. In und mit diesem Typ von Entscheidungen rücken die Lehrpersonen in der Interaktion mit der Schulklasse das Verhältnis zwischen Norm und Habitus qua Handeln immer wieder in routinisierter Weise zurecht, tarieren es aus und tragen so für die Schüler:innen und sich selbst zu einer fluiden und routinierten Praxis bei. Dabei ist es nicht erforderlich, dass die Orientierungsrahmen i.w.S. der verschiedenen Akteur:innen (Lehrpersonen, Schüler:innen) deckungsgleich sind. Im Gegenteil dürfte es den Normalfall darstellen, dass sie sich unterscheiden, dass somit „Rahmen*in*kongruenz" besteht. Entscheidend ist aber, dass die inkongruenten Rahmungen der Individuen auf kollektiver Ebene wiedererkennbar sind und somit verlässlich relationiert werden (können).

3.3 Das professionalisierte Milieu

Auch wenn die Kategorie des professionalisierten Handelns als Aufgabe von Lehrpersonen erscheinen mag, stellt sie doch strenggenommen eine Interaktionskategorie dar. Das bedeutet, dass Schüler:innen wie Lehrpersonen (allgemeiner: Klient:innen wie Professionelle) „hinsichtlich ihrer je spezifischen Identität und ihres je spezifischen Habitus im Kern das Produkt der sich konstituierenden konjunktiven Erfahrungsräume" sind (Bohnsack 2020, 42).[15] Bohnsack bezeichnet den „derart sich konstituierenden komplexen Interaktionszusammenhang resp. konjunktiven Erfahrungsraum" auch als *professionalisiertes Milieu* (ebd., 32). Diese Konzeptualisierung hat mehrere Konsequenzen.
Erstens folgt daraus, dass Lehrpersonen eben nicht nur Subjekt, sondern immer auch Objekt ihrer eigenen Professionalisierung sind, dass sie (erst) im professionalisierten Milieu (in struktureller Analogie zu ihrem Herkunftsmilieu) zu denen werden, die sie sind. Indem sich ihr Professionswissen als Habitus kollektiv

15 Weiter heißt es ausdrücklich: „Professionalität ist an die Aneignung und Mitgestaltung jener komplexen Praxen oder Routinen gebunden, die diesen Erfahrungsräumen zugrunde liegen" (ebd.; Herv. d. Verf.).

doi.org/10.35468/5973-03

konstituiert, haben sie selbst nur teilweise Einfluss darauf und können nicht vollständig darüber verfügen. Da sich dieses Wissen zudem erst in der Interaktion mit der Klientel konstituiert, ist es an diese Interaktion (und den darin sich konstituierenden konjunktiven Erfahrungsraum) gebunden und außerhalb dieser Praxis nicht vollständig existent. Hier liegt wohl der entscheidende Unterschied zur Kompetenztheorie, die das Professionswissen allein der individuellen Lehrperson zuschreibt und weit davon entfernt ist, dessen Kollektivität und Sozialität mitzudenken.

Aus der mindestens partiellen Sozialität und Kollektivität des Habitus als Medium des Professionswissens folgt *zweitens*, dass die Schüler:innen (i.A. Klient:innen) integraler Bestandteil der Professionalisierung und Professionalisiertheit von Lehrer:innen (i.A. der Professionellen) sind. Sie sind, viel mehr als bislang akzeptiert, nicht allein das Objekt der Professionalisiertheit von Lehrpersonen. Sie sind auch nicht einfach deren Subjekt und sie sind sicherlich nicht selbst Professionelle. Sie sind im Zuge der interaktiven Praxis an der Herstellung der konstituierenden Rahmung aber unhintergehbar beteiligt und finden insofern Eingang auch in das Professionswissen der Lehrpersonen.[16]

Die zwischen Professionellen und ihren Klient:innen sich etablierenden Kommunikations- und Interaktionssysteme schaffen somit zuallererst die *Bedingung der Möglichkeit* autonomer Selbstentfaltung der Klientel in Form weitreichender inhaltlicher und formaler Mitgestaltung eben jener Systeme im Sinne einer Orientierung an der konstituierenden Regel (vgl. oben Abschnitt 1). Mit der Beforschung solcher Systeme kann Erziehung als intergenerationelle Kommunikation bzw. die Entfaltung von Mündigkeit als die von Blankertz (1982) problemgeschichtlich, d. h. makrostrukturell rekonstruierte „Eigenstruktur der Erziehung" im Sinne von Prange (2011) mikrostrukturell in situ nachgezeichnet werden.[17] In diesem Bezugsrahmen können Pranges und Blankertz' nicht-normative Konzeptionen von Erziehung und Mündigkeit somit auch forschungspraktisch eingelöst werden, insofern Formen von Autonomie zur Geltung gebracht werden können, welche nicht allein an Vorstellungen vom autonomen Individuum als „Schmied seines Glücks" (Fend 2008, 46) gebunden bleiben, wie sie für die beruflichen Akteur:innen und deren Milieu bzw. gesellschaftlichen Standort bisweilen maßgebend sind.

16 Die Anteile des Professionswissens von Lehrpersonen und Schüler:innen wären empirisch genauer zu bestimmen. Dazu müssten die Grundlagentheorien der Habitus- bzw. Systemtheorie und die dort verwendeten Begriffe systematisch im Rahmen komparativer Analysen genutzt werden.

17 Mit Bezug auf Peukert (1998) ginge es darum nachzuzeichnen, wie die von ihm gemeinte elementare Solidarität der Erwachsenengeneration mit der nachwachsenden Generation (im Rahmen etwa der unterrichtlichen Kommunikation) in eine praktische Solidarität überführt werden kann (vgl. Hericks 2007, 224).

doi.org/10.35468/5973-03

3.4 Zur Frage der Standortgebundenheit der praxeologischen Begriffsbildung

Die Herstellung einer konstituierenden Rahmung wurde oben als entscheidende Leistung des professionalisierten Handelns für und in der Organisation beschrieben. In einer gewissen Paradoxie stellt professionalisiertes Handeln diese Rahmung nicht nur her, sondern muss sie auch dort, wo sie den Charakter einer Fremdrahmung annimmt, in verlässlicher und wiedererkennbarer Weise – im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums – an die Klientel vermitteln. Dies stellt eine analytische oder „*formale*, das heißt von inhaltlich-spezifischen Ausprägungen und deren Bewertungen zunächst unabhängige" Bestimmung (der konstitutiven Bedingungen) professionalisierten Handelns dar (Bohnsack 2020, 32).[18] In dieser Festlegung spiegelt sich, ähnlich wie für den strukturtheoretischen Zugang diskutiert (vgl. 2.2), eine Standort- und Wertgebundenheit, welche der „Paradigmenabhängigkeit" (Kuhn 1976) jeglicher Theoriebildung eigen ist und einer empirischen und grundlagentheoretischen Begründung im Sinne einer Selbstvergewisserung mit Bezug auf paradigmatische Traditionen bedarf (vgl. Bohnsack 2020, 36, FN 16). Sie ermöglicht – das ist das entscheidende Argument – auf der Grundlage einer komparativen Analyse unterschiedlicher Praktiken (auch über organisationale Differenzen hinweg) ein ‚fruchtbares' wissenschaftliches Forschungsprogramm (Lakatos 1982), das die Bandbreite professionalisierten Handelns, d. h. unterschiedlichste Formen der interaktiven Herstellung einer konstituierenden Rahmung durch Lehrpersonen (und Schüler:innen) zur Geltung kommen lässt. Beispiele zur Umsetzung dieses Programms finden sich in den Beiträgen dieses Bandes von Bonnet & Hericks, Bakels, Sturm, Sotzek, Wagener und Wilken für die Schule bzw. das Schulsystem sowie von Hinzke für die Universität bzw. die Lehrerbildung.

Professionalisiertes Handeln wird dabei, wie ausgeführt, begrifflich an das grundlegende Handlungsmodell der Praxeologischen Wissenssoziologie angeschlossen: den Orientierungsrahmen i.w.S. (spezifiziert als konstituierende Rahmung) als wissensmäßiges Korrelat einer routinisierten und habitualisierten Praxis der Relationierung von Habitus und Normen. Aus diesem Grund kann zugleich die hierauf sich gründende *Dokumentarische Methode* zwanglos zur empirischen Beforschung dieses Handlungs- resp. Interaktionstyps genutzt werden. Welche Rolle dabei figurative Sprache, wie z. B. Metaphern, spielen, erörtert der Beitrag von Paseka & Kruska. Zugleich erscheint die Relationierung von Habitus und Normen für die Schulforschung in besonderer Weise einschlägig, ist doch der Beruf der Lehrperson durch vielfältige Normen zuallererst der Gesellschaft (Institution Schule) und der Einzelschule (Organisation Schule) geprägt. Wie solche Normen

18 Ein Handeln, das diese Bedingungen unterläuft, ist nicht professionalisiert, sondern allenfalls beruflich.

doi.org/10.35468/5973-03

berufsbiographisch vorgeprägt sein können, rekonstruiert der Beitrag von Wilken (in diesem Band).

Die Frage, wie verschiedene Formen professionalisierten Handelns hinsichtlich ihrer Qualität beurteilt werden können, wird mit Blick darauf beantwortet, *wie,* d. h. *auf welche Weise* die konstituierende Rahmung hergestellt und an die Klientel vermittelt wird. Es ist dies die Frage nach einer der jeweiligen beruflichen Praxis inhärenten *Diskursethik*. Vereinfacht formuliert geht es darum, ob das Handeln der Klientel (unreflektiert) nach Maßgabe der eigenen Normalitätsmaßstäbe der Professionellen wahrgenommen wird (wie u. a. in der machtstrukturierten Kommunikation) oder ob ebenso auch die Normalitätsvorstellungen der Klientel in Rechnung gestellt und (auf der Ebene der Meta-Norm) verhandelt werden (vgl. Abschnitt 5 im Beitrag von Bohnsack in diesem Band; vgl. Bohnsack 2017, Kap. 8, sowie 2020, Kap. 10 und 11). Ein interessantes Beispiel für den Bereich der Universität behandelt der Beitrag von Püster. Der praxeologisch-wissenssoziologische Zugang unterscheidet somit ausdrücklich zwischen einer explizierbaren und begründbaren normativen Bewertung einerseits und einer in die Standortgebundenheit, d. h. in die Milieu- und Kulturzugehörigkeit der Forschenden sowie in deren wissenschaftliches Paradigma, implizit bereits eingelassenen Werthaltung andererseits.[19]

4 Perspektiven einer praxeologisch-wissenssoziologischen Schul- und Professionsforschung – Zum Verhältnis von Organisation und Berufsbiographie

In Abschnitt 2.1 wurde dargelegt, dass die Fendschen Funktionen, die sich von einer makrosoziologischen Perspektive aus betrachtet problemlos ergänzen, auf der Handlungsebene, auf der funktionale Logik und pädagogischer Anspruch aufeinanderprallen, Antinomien erzeugen. Am Beispiel der Allokations- und Qualifikationsfunktion mit ihren Orientierungen an Messbarkeit und Effektivität im Verhältnis zur Enkulturationsfunktion und der von ihr induzierten Orientierung an der Ermöglichung „kulturelle[r] Teilhabe und kulturelle[r] Identität" (Fend 2008, 51) bzw. an Sinn und Autonomie wird dies besonders deutlich.

In der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie findet diese antinomische Struktur Ausdruck in zwei differenten Typen organisational-institutioneller Normen, den *handlungsbezogenen* und *identitätsbezogenen Normen.* Erstere umfassen „fachliche, d. h. in der Expertise [der Professionellen; Anm. d. Verf.] fundierte, und verfahrensbezogene, vor allem rechtlich fundierte Normierungen" (Bohnsack

19 Die Interpretationsverfahren der Dokumentarischen Methode zielen mit Hilfe der komparativen Analyse darauf, die milieuspezifische Standortgebundenheit der Forschenden in Ansätzen kontrollierbar und reflektierbar zu machen (vgl. u. a. Bohnsack 2020, Kap. 4 und 12).

doi.org/10.35468/5973-03

2020, 30). Dieser Normentypus verweist auf die konstituierende Rahmung im Sinne grundlegender ‚Entscheidungsprämissen'; die Leistungsbewertung in Unterricht und Schule ist das paradigmatische Beispiel hierfür. Demgegenüber stellt die schulisch-institutionelle bzw. gesellschaftliche Identitätsnorm der *Orientierung an Sinn und Autonomie* (bzw. Bildung) das Musterbeispiel für den zweiten Normentyp mit einem „deutlich virtualen Charakter" (ebd.) dar.[20]

Welche der beiden Normentypen in der Interaktion mit Schüler:innen in welcher Form handlungswirksam werden, welche von ihnen Eingang in die interaktiv hergestellte konstituierende Rahmung finden, steht, wie die empirischen Analysen zeigen, indes nicht von Vornherein fest. Es hängt vielmehr stark davon ab, wie sich Lehrpersonen von einzelnen Normen und ihren Facetten berufsbiographisch anregen bzw., um einen Begriff von Bourdieu zu verwenden, „affizieren" (Bourdieu 2001, 73f.) lassen, in welchem Maße sie daran anschließen und sich diese zu eigen machen. So sehen wir an der Lehrerin Yvonne Kuse aus unserem Projekt zum Kooperativen Lernen im Englischunterricht (Bonnet & Hericks 2020), dass die schulisch-institutionelle Identitätsnorm der Orientierung an Sinn und Autonomie bzw. Bildung – möglicherweise im Zusammenspiel mit verstärkenden Impulsen aus dem Herkunftsmilieu bzw. Elternhaus – in ihrer Biographie verfangen und spätestens im Studium zu einer gelassenen Neugier auf das Neue geführt hat. Eine entsprechende Orientierung unterstellt sie in reziproker Weise ihren Schüler:innen. Die in ihrem Unterricht interaktiv realisierte konstituierende Rahmung scheint infolgedessen auch auf der schulisch-institutionellen Identitätsnorm der Orientierung an Sinn und Autonomie und nicht allein auf der organisationalen Handlungsnorm des permanenten Leistungsvergleichs aufzubauen, auch wenn sich letztere durchaus immer wieder auch in ihrem Unterricht als dominant erweist. Ein anderes Beispiel findet sich bei Wilken (in diesem Band).

Das Normenpotenzial der Schule als Organisation und Institution stellt folglich nicht allein Begrenzung und Zwang, sondern auch eine *Ressource* für die Berufsbiographien von Lehrpersonen dar. Bestimmte Normen der Organisation können bestimmte berufsbiographisch habitualisierte Dispositionen einer Lehrperson aufrufen und verstärken; sie tragen so dazu bei, welche Art von Lehrer oder Lehrerin jemand wird. Die Schule als Organisation und Institution hat somit selbst ein aktives professionalisierendes Potenzial. Dies gilt in doppelter Hinsicht: interaktional in Bezug auf die Herstellung der konstituierenden Rahmung und berufsbiographisch in Bezug auf Habitus und verinnerlichte Normen. Die Lehrperson ist in beiden Fällen nicht allein Subjekt, sondern zugleich Objekt der

20 Dieses Normengefüge findet eine Entsprechung auf der Ebene der professionellen Akteur:innen. Den organisationalen handlungs- und identitätsbezogenen Normen entsprechen subjektiv wahrgenommene Organisationsnormen, welche wiederum in Spannung zu wahrgenommenen gesellschaftlichen Erwartungserwartungen als Identitätsnormen sowie zu den Habitus der Akteur:innen stehen können (siehe oben).

doi.org/10.35468/5973-03

eigenen Professionalisierung. Umgekehrt stellen die vielfältig differenten Berufsbiographien von Lehrpersonen für die Schule als Organisation und Institution eine *Ressource* dar, insofern sie das in Form von Normenkonstellationen bestehende Potenzial der Schule in unterschiedlicher Weise aktivieren und handlungswirksam werden lassen können. Die Lehrpersonen selbst ‚entscheiden' (im Sinne impliziter Reflexionen, siehe oben) über die handlungspraktische Wirkmächtigkeit der organisationalen und institutionellen Normen und bringen dabei in der Interaktion mit den Schüler:innen unterschiedliche Formen von Schule hervor. Es handelt sich bei diesen Überlegungen bislang eher um die empirisch begründete Ahnung eines Zusammenhangs denn um ausgearbeitete Vorstellungen von Handlungs- und Identitätsnormen der Organisation im Verhältnis zu entsprechenden Habitus und habituell wahrgenommenen Normen der Professionellen. Die Überlegungen zeigen aber, wie man die praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung berufsbiographisch anreichern und das Verhältnis von Profession und Organisation auf dieser Basis weiter ausarbeiten könnte. Es ginge darum, unterrichtliche Interaktionsanalysen ebenso wie Berufsbiographien von Lehrpersonen als einen systematischen Zugang zum Normengefüge der Schule und zu den Praktiken des Umgangs mit diesen verstehen zu lernen und damit zuallererst eine Basis sowohl für eine praxeologisch-wissenssoziologische Schultheorie als auch für eine Professionstheorie des Lehrberufs zu legen.[21]

Literatur

Alheit, P. (1995): „Biographizität" als Lernpotenzial. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Budrich, 276-307.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Budrich.

Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2013): Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Budrich, 35-54.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf – Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3, 3-13.

21 Ein solches Projekt würde im Übrigen in interessanter Weise an Helspers (2018) Idee eines „Schattenrisses" vom Lehrerhabitus im Schülerhabitus (und umgekehrt) anschließen und dessen biographische Schülerforschung von der Seite der Berufsbiographie der Professionellen her produktiv ergänzen.

doi.org/10.35468/5973-03

Bonnet, A. & Hericks, U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-123.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr.

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Combe, A. (1997): Der Lehrer als Sisyphus. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre – oder: Vom hohen Preis der schnellen Sicherheit. In: PÄDAGOGIK 49(4), 10-14.

Combe, A. & Buchen, S. (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim: Juventa.

Dewey, J. (1916/2008): Democracy and education. Radford: Wilder.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.

Helsper, W. (2001): Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze, (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Budrich, 83-103.

Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 162-168.

Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-41.

Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-72.

Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Budrich.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer.

Hericks, U. (2007): Anerkennung im Fachunterricht. In: J. Lüders (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen: Budrich, 209-228.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: utb, 597-607.

Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010): Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 231-236.

Hinzke, J.-H. (2020): Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. Professionalisiertes Lehrer/innenhandeln zwischen strukturtheoretischer Anforderungslogik und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierter Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Bildungsforschung (ZBF) 10(1), 5-22.

Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

doi.org/10.35468/5973-03

Keller-Schneider, M. (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten." Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.). Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 231-254.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2013): Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In: J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.): Schule im Umbruch begleiten. Opladen: Budrich, 135-148.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.) Münster: Waxmann, 386-407.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 11-29.

Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Košinar & C. Reintjes (Hrsg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-52.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: Journal für Mathematik-Didaktik 29(3/4), 223-258.

Kuhn, T. S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (2., revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Lakatos, I. (1982): Die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme (Philosophische Schriften, Bd. 1). Braunschweig: Springer.

Lange, H. (2003): Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU. In: PÄDAGOGIK 55(9), 32-37.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984): Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company.

Luhmann, N. (1978): Erleben und Handeln. In: H. Lenk (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen. Erster Halbband. München: Fink, 235-253.

Luhmann, N. (1981): III. Organisationstheorie. In: N. Luhmann: Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen: Westdeutscher Verlag, 335-414.

Luhmann, N. (1988): Organisation. In: W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 165-185.

Luhmann, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Luhmann, N. (2004): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: D. Lenzen (Hrsg.): Niklas Luhmann – Schriften zur Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11-22.

Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: S. Müller-Doohm (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 267-336.

doi.org/10.35468/5973-03

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.

Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.

Peukert, H. (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske+Budrich, 17-29.

Prange, K. (2000): Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa, 93-103.

Prange, K. (2011): Der didaktische Aspekt der Erziehung: das Zeigen. In: K. Prange & K. Kenklies (Hrsg.): Zeigen – Lernen – Erziehen. Jena: Lietz Lectures, 21-34.

Prange, K. (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schönigh.

Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher 15(2), 4-14.

Sotzek, J. (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim: Beltz, 202-224.

doi.org/10.35468/5973-03

Benjamin Wagener

Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Empirische Rekonstruktionen und diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus

Abstract

Der Beitrag präsentiert und diskutiert Befunde eines Forschungsprojekts zu leistungsbezogenen Differenzkonstruktionen im Fachunterricht inklusiver und gymnasialer Schulformen. Der empirische Zugang zum Interaktionssystem des Unterrichts erfolgte mithilfe von Videographien, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Es werden fünf rekonstruierte Typen von Unterrichtsmilieus dargestellt, die sich hinsichtlich der Differenzierung und Hierarchisierung nach Leistung in Relation zur Konstruktion der persönlichen bzw. sozialen Identität der Schüler:innen unterscheiden. Anhand von Fotogramm- und Sequenzanalysen des gymnasialen Deutsch- und Mathematikunterrichts werden zwei kontrastierende Typen, die sich primär durch Macht bzw. Sachbezug auszeichnen, eingehender betrachtet. Anschließend wird die Frage nach der Professionalität der je spezifischen (Fach-)Unterrichtspraxis aus analytischer und aus normativer bzw. diskursethischer Perspektive diskutiert. Dabei werden Bezüge zum Diskurs um Ungleichheit und Inklusion hergestellt.

Schlagworte

Professionalität, Fachunterricht, Differenz, Videographie, Dokumentarische Methode

Der Zusammenhang von Differenzen hinsichtlich der Schulleistung und sozialer bzw. gesellschaftlicher Ungleichheit ist bekanntermaßen Gegenstand der Empirischen Bildungsforschung (z. B. Baumert u. a. 2006) und auch der qualitativen Schulforschung (z. B. Kramer & Helsper 2010). Hingegen stellt die Analyse des Verhältnisses von Leistungsdifferenzen und der sozialen Herkunft bzw. der „unterschiedlichen sozialen Milieus" (Rabenstein u. a. 2013, 672) in der unmittelbaren

doi.org/10.35468/5973-04

Interaktion von Lehrkräften und Schüler:innen, d. h. „im Vollzug von Unterricht“ (ebd.), nach wie vor ein Desiderat dar. Eine auf die Unterrichtspraxis gerichtete „praxeologische“ (Reckwitz 2008, 188) Perspektive fokussiert auf die performative Re-/Produktion sozialer bzw. gesellschaftlicher Differenzen in ihrer potentiellen Überlagerung (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015) und fragt zudem nach der Relevanz „gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Kategorisierungen“ (Fritzsche & Tervooren 2012, 25) bei deren Entstehung. Die Bedeutung von Macht für die Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen wird aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zwar häufig geltend gemacht (vgl. u. a. Budde 2012, 534; Ricken 2012, 348; Kleiner & Rose 2014; Dirim & Mecheril 2018, 199f.; Fritzsche 2018, 66ff.). Die Frage, wie sie sich in der Interaktion zwischen pädagogischen Professionellen und ihrer Klientel empirisch rekonstruieren lässt, ist jedoch methodologisch-methodisch weitgehend ungeklärt.[1]
Von dieser analytischen Perspektive auf die Unterrichtspraxis lassen sich wiederum die an das professionelle Handeln der Lehrer:innen gerichteten normativen Anforderungen im Hinblick auf Differenz und Ungleichheit unterscheiden. Bei dem pädagogischen „Diktum der Gleichbehandlung“ (Helsper 2018, 130) geht es im Kern um die normative Erwartung, Unterschiede zwischen Schüler:innen hinsichtlich der sachbezogenen Lern- und Bildungsprozesse nicht auszublenden und gleichzeitig (habitualisierte) Diskriminierungen bzw. Stigmatisierungen zu vermeiden. Dieses Spannungsverhältnis erscheine angesichts einer vermeintlichen „Steigerung von Heterogenität im Zuge einer Zweigliedrigkeit von Schule und von Inklusion“ (ebd., 134) besonders brisant (vgl. auch Werning 2014). Zugleich liegt das Problem der Verwendung des Heterogenitätsbegriffs darin, dass er zum einen – analog zu Macht – theoretisch und empirisch unzureichend geklärt ist (vgl. Budde 2012, 526). Andererseits wird er häufig mit einzelnen, durch die Forschenden a priori ausgewählten, askriptiven Differenzkategorien wie Gender, Ethnie und Behinderung verknüpft, wodurch das Relevanzsystem der Beforschten weitgehend unberücksichtigt bleibt.[2] Demgegenüber erscheint eine Verschiebung der Analyseeinstellung zu einer „systemischen“ (Sturm & Wagner-Willi 2018, 7) notwendig, da die stigmatisierenden und exkludierenden – weil auf die Person bezogenen (vgl. Goffman 1967) – Differenzkonstruktionen nur aufgebrochen werden können, wenn sich ihre Genese in der Dynamik des „Interaktionssystems“ (Luhmann 2002) ‚mikroskopisch‘ rekonstruieren lässt.
Der Zugang zum Interaktionssystem und zu dessen performativer Struktur ist zugleich grundlegend für die allgemeine Frage nach der Professionalität bzw.

1 Die Bedeutung von Macht im Zusammenhang mit Differenzkonstruktionen wird v. a. mit Bezug auf die Anerkennungstheorie Butlers geltend gemacht. Zugleich wird auf den methodologisch unklaren Handlungs- bzw. Praxisbegriff dieses Ansatzes hingewiesen (vgl. Reh & Rabenstein 2012, 232).

2 Eine vergleichbare Kritik richtet sich auch an den intersektionalen Ansatz (vgl. Hirschauer 2014, 176).

doi.org/10.35468/5973-04

Professionalisierung[3] der Unterrichtspraxis (vgl. Bohnsack 2020 sowie den Überblicksbeitrag von Bonnet & Hericks in diesem Band). Erst auf dieser empirisch-rekonstruktiven Basis lassen sich normative bzw. diskursethisch zu begründende Bewertungen des Unterrichts anschließen (vgl. ebd.), was jedoch mit besonderen methodischen Herausforderungen verbunden ist. Zum einen betrifft dies die Berücksichtigung nicht nur der Sprache, sondern auch der Körperlichkeit und der Materialität des Unterrichts. Zum anderen geht es darum, die „Standortgebundenheit" (Mannheim 1952, 243) der Forschenden methodisch zu kontrollieren, um dem Problem der Reifizierung von Differenzkategorien systematisch zu begegnen. Dies setzt wiederum die Integration möglichst kontrastierender Vergleichshorizonte in die empirische Analyse voraus (vgl. Bohnsack 2010).
Diesen Herausforderungen stellen sich die eigenen Analysen zu leistungsbezogenen Differenzkonstruktionen im Fachunterricht unterschiedlicher Schulformen (vgl. Wagener 2020). Der vorliegende Beitrag diskutiert Befunde des Dissertationsprojekts, das in der vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Studie *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen* (Wagner-Willi u. a. 2018) verortet ist. Zunächst werden der metatheoretische Referenzrahmen (1) sowie der methodologisch-methodische Zugang erläutert (2). Anschließend erfolgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse in zwei Teilschritten: Zuerst werden die, an das Webersche Konzept der Idealtypen anschließenden rekonstruierten Typen von Interaktionssystemen zusammenfassend präsentiert (3), worauf exemplarische Analysen aus dem gymnasialen Deutsch- und Mathematikunterricht folgen (4). Auf dieser Grundlage lassen sich allgemeinere Aussagen zu den konstituierenden und den normativen bzw. diskursethischen Bedingungen der professionalisierten Unterrichtspraxis treffen. Letztere umfassen u. a. Macht als einen spezifischen Interaktionsmodus (5).

1 Schule und Unterricht als Institution, Organisation und Interaktionssystem

Schule und Unterricht können zum einen als *Institution* im Sinne von Schütz (1971) sowie Berger & Luckmann (1969) definiert werden, worunter die mit der Rolle der Lehrkraft bzw. der Schülerrolle verbundenen generalisierten Verhaltenserwartungen, z. B. das Sich-Melden im Unterricht, verstanden werden. Diese gesellschaftlichen Rollenerwartungen lassen sich wiederum in einen Zusammenhang mit der Kategorie der „virtualen sozialen Identität" von Goffman (1967, 9ff.) stellen. So wäre bspw. die soziale Identität der sog. Regelschüler:innen mit

3 Aus praxeologischer Perspektive betont der Professionalisierungsbegriff die Prozesshaftigkeit professioneller Praxis (vgl. Hericks 2006; Bohnsack 2020).

doi.org/10.35468/5973-04

der Vorstellung von genereller Lern- und Leistungsfähigkeit verbunden, im Unterschied etwa zu der Vorstellung von den sog. lernbehinderten Kindern. Darüber hinaus sehen sich die Akteur:innen des Unterrichts mit gesellschaftlichen Identitäten jenseits der sozialen Identität des:der Schülers:in bzw. der Lehrkraft konfrontiert, z. B. mit Gender- oder ethnischen Identitäten, die gewissermaßen von außen in die Schule ‚hineinragen'. Das ‚Hineinragen' versinnbildlicht, dass es sich bei der Schule nicht nur um eine Institution, sondern auch um eine je konkrete *Organisation* handelt, deren Mitglieder (v. a. die Lehrkräfte und Schüler:innen) sich sowohl mit den organisationsinternen wie -externen Rollen- und Identitätserwartungen auseinanderzusetzen haben. Hinzu treten die formalisierten Normen bzw. Regeln und Programme der jeweiligen Organisation, etwa eine inklusive Programmatik, die mit der Attribuierung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs" (KMK 2014) einhergeht.
In der Wissenssoziologie Mannheims lassen sich die Regeln und Normen, die Rollen- und Identitätserwartungen dem Bereich des „kommunikativen" (Mannheim 1980, 289ff.) Wissens zuordnen, das Bohnsack (2017, 63) auch als „propositionale Logik" bezeichnet hat. Dieses Wissen bzw. diese Logik ist im Wesentlichen in den Theorien des Common Sense verankert und hat einen weitgehend expliziten Charakter, worin es sich fundamental vom „konjunktiven Wissen" (Mannheim 1980, 211ff.) bzw. der „performativen Logik" (Bohnsack 2017, 63) unterscheidet. Letzteres wird als „atheoretisches", die Handlungspraxis implizit orientierendes Wissen in der gemeinsamen Erfahrung, im „konjunktiven Erfahrungsraum", erworben (Mannheim 1980, 211ff.). Die Orientierungen der Organisationsmitglieder, der Lehrkräfte und Schüler:innen, sind wiederum durch gesellschaftliche Erfahrungsräume bzw. Milieus strukturiert, die ebenfalls von außen in die Organisation ‚hineinragen' und u. a. bildungs-, gender- oder migrationsspezifischer Art sind. Dabei stehen beide Wissensebenen bzw. Logiken in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis (vgl. Bohnsack 2017 sowie den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band).
Wenn sich im Fall von Unterricht in dieser komplexen Relation von propositionaler und performativer Logik eine kollektiv geteilte und perpetuierte bzw. habitualisierte Handlungspraxis unter den Akteur:innen herausbildet, konstituiert sich ein neuer bzw. „reflexiver Erfahrungsraum" (ebd., 118). Dieses mehrdimensionale „Organisationsmilieu" (Nohl 2007; Bohnsack 2017, 128) lässt sich unter Berücksichtigung „fachkultureller" Aspekte auch als „Unterrichtsmilieu" (Wagner-Willi & Sturm 2012) bezeichnen. Voraussetzung für die Herausbildung eines derartigen *Interaktionssystems* (vgl. Luhmann 2002) mit seinem kollektiven (System-)Gedächtnis ist die „implizite Reflexion" des o.g. Spannungsverhältnisses sowie dessen Bewältigung in der „konstituierenden Rahmung" (Bohnsack 2017, 135). Letztere stellt eine für Organisationen wie die Schule konstitutive „Fremdrahmung" der Handlungspraxis v. a. der Klientel, d. h. der Schüler:innen

doi.org/10.35468/5973-04

dar. Im Unterricht zählen dazu insbesondere die Leistungsbewertung (vgl. auch Rabenstein u. a. 2013) sowie Disziplinierungen und die (fachlichen) Sachbezüge (vgl. Luhmann 2002, 60ff. und 164).
Wird Handeln der Schüler:innen entlang des Leistungscodes „besser/schlechter" (ebd., 73) gerahmt, so handelt es sich um eine „Erst-Codierung" (Bohnsack 2017a, 136). Tritt eine weitere Codierung im Bereich der Identitätskonstruktion hinzu, sind wesentliche Komponenten einer *machtstrukturierten* Interaktion gegeben (vgl. ebd.). Eine solche „Zweit-Codierung" liegt dann vor, wenn die Erst-Codierung auf die Gesamtperson übertragen wird, etwa durch „Moralisierungen, Pathologisierungen und Zuschreibungen totaler (In-)Kompetenz" (ebd.). Es handelt sich hierbei um Prozesse der „Überattribuierung" (Luhmann 1987, 319), die zur Konstruktion einer „totalen Identität" („total identities"; Garfinkel 1967, 206) führen. Damit geht die gesteigerte Sichtbarkeit der Machtunterworfenen bei gleichzeitiger Unsichtbarkeit sowohl der Konstruktionsprozesse als auch der persönlichen Identität der Machthabenden einher. Letztere wird v. a. durch die Einschränkung von Metakommunikation bzw. von „Rollendistanz" (Goffman 1973) erreicht (vgl. Bohnsack 2017, 249f.). Macht kann somit als ein spezifischer Interaktionsmodus definiert und rekonstruiert werden, der für *people processing organizations*, also für jene Organisationen, die über die Identität ihrer Klientel entscheiden, wie dies auch für die Schule gilt, konstitutiv ist (vgl. ebd., 132ff.). In diesem Sinne ist Macht „produktiv" (Foucault 1977, 250).

2 Der methodologisch-methodische Zugang zum Interaktionssystem Unterricht

Der Zugang zum Interaktionssystem bzw. Unterrichtsmilieu setzt den empirischen Zugang zur beobachtbaren Praxis, ihrem *Modus Operandi* bzw. ihrer „*performativen Performanz*" (Bohnsack 2017, 92; Herv. im Orig.) voraus. Die Annäherung an die Unterrichtsinteraktion in situ erfolgte im Dissertationsprojekt über *Videographien* des Unterrichts, die im Rahmen des o.g. SNF-Projekts erhoben wurden. Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der in der Praxeologischen Wissenssoziologie fundierten Dokumentarischen Methode. Dabei wurden sowohl die simultane Dimension der Videographien (*Fotogrammanalysen*) als auch ihre sequentielle Dimension (*Sequenzanalysen*) berücksichtigt (vgl. Bohnsack u. a. 2015; Wagener & Wagner-Willi 2017).
Im Zuge der *komparativen Analyse* wurden zwei Vergleichsdimensionen einbezogen: *Fachunterricht* und *Schulform*. Dahinter stand die Frage, wie die jeweiligen Organisationen und Fächer die Differenzkonstruktionen ‚mitprägen'. In der Dimension des Fachunterrichts betrifft dies den Mathematik-, den Deutsch- und den Kunstunterricht. Der Einbezug des Kunstunterrichts stellt eine dissertati-

doi.org/10.35468/5973-04

onsspezifische Erweiterung des SNF-Projekts dar. In der Dimension der Schulform wurden zwei Schulklassen mit einer integrativen Programmatik[4] sowie zwei gymnasiale Schulklassen ohne eine derartige Programmatik einbezogen (jeweils 8. Jahrgang). Alle vier Schulen befinden sich in einer Stadt der deutschsprachigen Schweiz.

Das auf minimale und maximale Kontrastierung zielende Sampling war in Bezug auf die Konstruktion von Leistungsdifferenzen zunächst durch den Common Sense bzw. gegenstandstheoretisch angeleitet.[5] Davon ist die zirkelhafte Rekonstruktion des Erfahrungsraums bzw. des „Orientierungsrahmens" auf dem Wege der Abduktion in der komparativen Analyse zu unterscheiden: Durch den internen wie externen Fallvergleich wurde einerseits das den Fällen gemeinsame „Orientierungsproblem" – die „Basistypik" (Bohnsack 2018, 26) – abstrahiert; andererseits wurde diese Basistypik im Zuge der Ausdifferenzierung der Typen weiter spezifiziert, indem unterschiedliche Modi der Bearbeitung und Bewältigung des gemeinsamen Orientierungsproblems in verschiedenen Interaktionssystemen bzw. Unterrichtsmilieus herausgearbeitet wurden. Es handelt sich hierbei um die sinngenetische Typenbildung (vgl. ebd.), die im Folgenden zusammenfassend dargestellt wird.

3 Leistungsbezogene Differenzkonstruktionen – sinngenetische Typenbildung

Allen Fällen ist die Basistypik einer Differenzierung und Hierarchisierung nach Leistung in ihrer Relation zur Konstruktion der persönlichen bzw. der sozialen Identität gemeinsam. Es wurden fünf sinngenetische Typen rekonstruiert, die sich insbesondere hinsichtlich des handlungspraktischen Umgangs mit diesem Orientierungsproblem unterscheiden:

Typ I: *Primäre Rahmung durch Moralisierung*
Typ II: *Primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität*
Typ III: *Primäre Rahmung durch Pathologisierung und Konstruktion ‚behinderter' Identität*
Typ IV: *Primäre Rahmung durch Sachbezug und Individualisierung*
Typ V: *Primäre Rahmung durch Moralisierung mit prekärem Sachbezug*

Typ I *Primäre Rahmung durch Moralisierung* zeichnet sich dadurch aus, dass im Zuge der für die Schule grundlegenden konstituierenden Rahmung einer Hierarchisierung nach Leistung die Bewertung des Produkts der Schüler:innen, die Erst-

4 Der im Untersuchungsfeld verwendete Begriff der schulischen Integration kann als äquivalent zu demjenigen der schulischen Inklusion betrachtet werden.

5 So wurden bspw. zunächst größere Kontraste zwischen dem Mathematik- und dem Kunstunterricht angenommen als zwischen dem Deutsch- und dem Kunstunterricht.

doi.org/10.35468/5973-04

Codierung, im Zuge der Zweit-Codierung auf die Bewertung der Gesamtperson der Schüler:innen, also ihre persönliche Identität, übertragen wird. Dies erfolgt im Sinne einer totalen Identifikation, welche mit Moralisierungen, Disziplinierungen und Konsequenzen für die Handlungsautonomie der Schüler:innen einhergeht. Es zeigen sich somit Komponenten einer im praxeologischen Sinne machtstrukturierten Interaktion, die mit einer Sichtbarmachung bzw. Visibilisierung der Hierarchie, insbesondere der in der Hierarchie unten angesiedelten Schüler:innen verbunden ist. Der dadurch bedingten Konstruktion der persönlichen Identität der ‚Leistungsstarken' bzw. ‚Leistungsschwachen' steht eine Verschleierung bzw. Invisibilisierung der machtstrukturierten Konstruktionsprozesse durch das Unterrichtsmilieu gegenüber, die sich insbesondere in der Unterdrückung von Metakommunikation bzw. Rollendistanz dokumentiert.
Bei Typ II *Primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität* tritt zur Zweit-Codierung im Bereich der *persönlichen* Identität, wie sie für Typ I charakteristisch ist, eine Zweit-Codierung im Bereich der *sozialen* bzw. *gesellschaftlichen* Identität hinzu, welche Konstruktionen der ethnischen Identität von Schüler:innen betrifft, die nicht dem dominanten (sprach-)kulturellen Milieu der Klasse bzw. der Lehrperson entstammen. Beide stigmatisierenden Identitätskonstruktionen steigern einander wechselseitig.
Für Typ III *Primäre Rahmung durch Pathologisierung und Konstruktion ‚behinderter' Identität* ist eine Zweit-Codierung charakteristisch, welche sich im Unterschied zur Moralisierung (wie in Typ I u. II) durch eine „Pathologisierung" (Bohnsack 1983, 75) – im soziologischen, nicht im medizinischen Sinne – auszeichnet. Das bedeutet, dass den Schüler:innen die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln abgesprochen wird, wozu insbesondere auch eine Suspendierung der Leistungsordnung mit einer weitgehenden Entmündigung der Schüler:innen hinsichtlich der Beteiligung an der Unterrichtsorganisation zählt sowie die Aberkennung einer eigenverantwortlichen bildungsbiografischen Planung. Dies betrifft ausschließlich Schüler:innen, denen im Rahmen der integrativen Programmatik ein „besonderer Bildungsbedarf" (SKBF 2014) attestiert wird, wodurch die Schulformspezifik der Typologie sichtbar wird. Eine derartige Konstruktion von „Behinderung" (Sturm 2016, 108) führt zu einer Suspendierung von Komponenten der Rolle bzw. der sozialen Identität der Schüler:innen.
Teilweise kontrastierend dazu zeichnet sich Typ IV *Primäre Rahmung durch Sachbezug und Individualisierung* dadurch aus, dass sich die Lehrkräfte einer Zweit-Codierung, also einer Sichtbarmachung individueller Leistungsunterschiede bzw. einer Übertragung der Leistungsbewertung auf die Gesamtperson weitgehend enthalten. Insgesamt vollzieht sich diese Suspendierung von De-/Gradierungsprozessen derart, dass die Prozesse der Aneignung und Leistungsbewertung und deren je individuelle Differenzen nicht zu einer Angelegenheit der Klassenöffentlichkeit gemacht werden. Damit ist allerdings verbunden, dass der Tendenz

doi.org/10.35468/5973-04

nach eine nicht-sachbezogene Kommunikation seitens der Schüler:innen von den Fachlehrpersonen unterbunden und den Schüler:innen kollektiv die Kompetenz bzw. Legitimität zur Verhandlung über die Gestaltung des Unterrichts und zur Beteiligung an dieser abgesprochen wird.
Typ V *Primäre Rahmung durch Moralisierung mit prekärem Sachbezug*, dessen interaktive Struktur auch als „Willkür" (Bohnsack 2017, 272, vgl. den Überblicksbeitrag von Bonnet & Hericks in diesem Band) – in Differenz zu einer machtstrukturierten Interaktion – bezeichnet werden kann, unterscheidet sich von allen bisherigen Typen dadurch, dass eine Erst-Codierung und damit ein Sachbezug und eine konstituierende Rahmung fehlen, so dass – in Umkehrung der üblichen Struktur der Leistungsbewertung – nicht vom Sachbezug auf die (Gesamt-) Person, sondern von deren moralischer Beurteilung auf die Sachhaltigkeit bzw. Nicht-Sachhaltigkeit ihrer Äußerungen geschlossen wird.

4 Machtstrukturierter und sachbezogener Interaktionsmodus – Deutsch- und Mathematikunterricht im Vergleich

Im Folgenden werden zwei Typen von Interaktionssystemen bzw. Unterrichtsmilieus eingehender betrachtet, die sich hinsichtlich ihrer primären Interaktionsmodi deutlich unterscheiden: Typ II *Primäre Rahmung durch Moralisierung und Konstruktion sozialer Identität* und Typ IV *Primäre Rahmung durch Sachbezug und Individualisierung*. Typ IV repräsentiert alle einbezogenen Fälle des Mathematikunterrichts, wodurch eine der Tendenz nach schulformübergreifende Fachspezifik der Typologie – neben einer Schulformspezifik (siehe Abschnitt 3) – sichtbar wird. Es zeigt sich jedoch insbesondere an einem Fall des Kunstunterrichts, der ebenfalls Typ IV zuzurechnen ist, dass die Fachspezifik nicht deterministisch ist. Das Fachspezifische deutet sich aber auch durch den direkten Vergleich des Mathematik- und des Deutschunterrichts (Typ II) derselben Schulklasse eines Gymnasiums an.

In der folgenden Sequenz erhalten die Schüler:innen von der Deutschlehrerin Frau Lange den Auftrag, eigene Gedichte zu erstellen, wobei sie frei in der Wahl des Sujets, der Form und der Sprache sind. Anschließend sollen die fertigen Gedichte an einer über dem Pult gespannten Schnur aufgehängt werden. Im Zuge der Bearbeitung der Aufgabenstellung wird das schriftliche Gedicht der Schülerin Giulia[6] von der Lehrerin als korrekturbedürftig beurteilt, und Giulia wird aufgefordert, der Lehrerin an das Pult zu folgen. Nach einer längeren Phase des Versuchs der gegenseitigen Verständigung über Giulias Gedicht tritt eine weitere Schülerin, Alexa, mit ihrem Gedicht an das Pult heran. Bevor sich Frau Lange Alexa zuwendet, fordert sie Giulia auf, „den Satz", über den beide zuvor gesprochen haben, zu „formulieren". Anschließend würde ihn die Lehrerin „ein bisschen

6 Sämtliche Namen wurden pseudonymisiert.

doi.org/10.35468/5973-04

in Deutsch […] korrigieren“. Das folgende Fotogramm (Abb. 1) bildet den Moment ab, in dem Giulia sich von ihrem Stuhl erhebt und woraufhin Frau Lange von ihr fordert, am Pult zu bleiben („aber du bleib hier bleib hier“). Dieser Bruch im Interaktionsverlauf, der mit einer körperlichen Berührung von Giulias Arm durch die Lehrerin einhergeht, lässt sich auch als einen fokussierten Moment, einen „Fokussierungsakt“ (Nentwig-Gesemann 2006, 28), bezeichnen, da sich hier der Orientierungsrahmen in fokussierter Weise dokumentiert.



Abb. 1: Fotogramm KFR 04:34, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen* (00:07-04:35).



Abb. 2: Ergänzendes Fotogramm KS 04:34, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen* (00:07-04:35).

doi.org/10.35468/5973-04

Giulia wird hier in einer frontalen Positionierung zu den anderen Schüler:innen an das Pult gebunden und dadurch räumlich exponiert. Frau Lange ist körperlich etwas zurückgelehnt, wodurch sie eine gewisse Distanz zu Giulia herstellt. Gleichzeitig stellt sie Körperkontakt mit Giulia her, indem sie mit ihrer rechten Hand Giulias Arm berührt. Die Geste erfolgt zum einen relativ dezent durch das Berühren des Arms nur mit den Fingerspitzen (sie umfasst Giulias Arm nicht), zum anderen raumergreifend – durch die gespreizten Finger – sowie nach unten weisend. Die Geste lässt sich als ein vorsichtiges Unterdrücken einer potenziellen (Arm-)Bewegung von Giulia und zugleich als ‚platzanweisend' interpretieren. Darin und in dem gleichzeitigen Zurücknehmen des Oberkörpers dokumentiert sich aus der Perspektive des Kunsthistorikers und Bildinterpreten Max Imdahl eine Übergegensätzlichkeit (vgl. Imdahl 1996, 107), die sich hier als Übergriffigkeit – im Wortsinne – einerseits und deren partielle Zurücknahme bzw. als der Versuch ihrer Verdeckung andererseits beschreiben lässt.[7] Demgegenüber erhalten die anderen Schüler:innen insgesamt mehr Handlungsspielräume, z. B. durch die Duldung einer gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabe, was sich u. a. in den Gruppenkonstellationen in den ergänzenden Fotogrammen dokumentiert.



Abb. 3: Fotogramm KFR 06:18, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Vorzeigen von Gedichten und Aufhängen eines „sehr guten" Gedichts* (04:35-06:28).

7 Nach Imdahl liegt das Spezifische des Ikonischen bzw. der „Simultanstruktur" (Imdahl 1996, 23) als zentrale Komponente der Eigenlogik des Bildes, was bei Videographien dem Fotogramm entspricht, in einer „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen" (Imdahl 1996, 107). Diese ist, wie Bohnsack deutlich macht, „sprachlich nur schwer fassbar, und ihre sprachliche, intersubjektiv verständliche Vermittlung gelingt nur im direkten Verweis auf das Bild" (Bohnsack 2009, 36).

doi.org/10.35468/5973-04



Abb. 4: Ergänzendes Fotogramm KS 06:18, Videosequenz *Giulias Gedicht* (00:00-10:53), Untersequenz *Vorzeigen von Gedichten und Aufhängen eines „sehr guten" Gedichts* (04:35-06:28).

Die Einschränkung (bei Giulia) bzw. Erweiterung von Handlungsautonomie steht hier im Zusammenhang mit der Bewertung der Produkte (die verschriftlichten Gedichte der Schüler:innen) und ihrer klassenöffentlichen Hierarchisierung, die sich an der Zurschaustellung der als gut bewerteten Gedichte durch das sukzessive Aufhängen an die Schnur über dem Lehrerpult zeigt. Wie sich im folgenden Auszug der verbalen und korporierten Interaktion zwischen Frau Lange und Giulia in Bezug auf das Gedicht der Schülerin dokumentiert, kommt es im Zuge der Übertragung der Beurteilung des Produkts auf die Gesamtperson – der Konstruktion der persönlichen Identität – zu einer *Ethnisierung* der Schülerin und damit weitergehend zur Konstruktion der sozialen bzw. gesellschaftlichen Identität.

```
Fr. Lange: Aber wenn ich jetzt so reinkomme ist es auch schade.
           hebt Giulias Gedicht etwas an und fährt mit dem Stift beim Lesen darüber °glaubt
           ihr (.) dass ich dumm bin? glaubt ihr dass ich es- (1)
           dass (.) ich (.)
Giulia:    Merke es mir nicht,
Fr. Lange: Ja das ist auch nicht=das ist nicht gu:t.
Giulia:    Mhmm
Fr. Lange: Dass ich es nicht merke, (1) dass ihr nur Geld wollt
           von mir? (2)
Giulia:    Mmmm ja aber dann hat es keinen Sinn, und der-
Fr. Lange:                                              └Doch. (.)
           und mir keine Liebe gebt?
```

doi.org/10.35468/5973-04

Giulia:	Nein ist nicht so was meinte; ich=ich meinte (.) ähm (.) dass ähm-
Fr. Lange:	Oder weißt du was? mach es auf Italienisch. legt das Gedicht ab, schaut Giulia an, führt beide Hände zur Brust und reibt dabei die Fingerspitzen aneinander. weil das- (1) verstehst du? das ist dein- (.) deine Dichtung. es ist ä- das ist-
Giulia:	schaut in Richtung des Gedichts ⌊(Nee) ich weiss aber ich wollte auf (.) also (.) °eben auf Deutsch;°

Videotranskript[8] (Auszug), Videosequenz Giulias Gedicht (00:00-10:53), Untersequenz Sprachliche Fehler und die Bedeutung von Formulierungen (00:07-04:35).

Es dokumentiert sich eine sprachkulturell-milieuspezifische Rahmeninkongruenz, bei der die Deutschlehrerin primär an einer syntaktisch-lexikalischen Korrektheit, die Schülerin jedoch v. a. an einer semantischen Transformation ihres Gedichts in die deutsche (Standard-)Sprache orientiert ist. In Verbindung mit der Orientierung an der formalen Korrektheit fordert Frau Lange von Giulia, das Gedicht auf Italienisch zu verfassen. Auf die Semantik geht die Lehrerin wiederum nicht ein. Wenn Frau Lange dann einen kausalen Zusammenhang derart herstellt, dass, weil dieser Text Giulias Dichtung sei, sie das Gedicht auch auf Italienisch verfassen müsse, bedeutet dies, dass sie Giulia nicht als eine (schweizer-)deutsche oder möglicherweise transnationale, sondern als eine italienische Dichterin sieht.[9] Ihr wird also eine Identität als Italienerin zugeordnet – in Abgrenzung von einer (schweizer-)deutschen oder transnationalen Identität – und dies nicht nur auf der formal-sprachlichen Ebene, sondern auf der Ebene einer tiefergehenden Semantik, derjenigen der Dichtung. Somit tritt in diesem Fall neben der Erst-Codierung nach Leistung und der Zweit-Codierung im Bereich der persönlichen Identität eine Zweit-Codierung im Bereich der sozialen bzw. gesellschaftlichen Identität hinzu und potenziert die Stigmatisierung insgesamt.
Dieser Konstruktionsprozess wird ‚gestützt' durch die Interaktion zwischen der Lehrerin und den schweizer(-deutschen) Schüler:innen, in der sich eine habituelle Zugehörigkeit zu demselben sprach-kulturellen Erfahrungsraum dokumentiert. So hebt die Lehrerin einerseits die ‚lyrischen Pointen' ihrer Gedichte positiv hervor, was wiederum eine größere Vertrautheit im Umgang mit der Bezugssprache impliziert. Zum anderen wechselt die Lehrerin dabei zeitweilig ins Schweizer-

8 Die Verbaltranskription, die zum erleichterten Nachvollzug durch einen Wechsel der Schriftart kenntlich gemacht ist, basiert auf den Regeln des „TiQ" („Talk in Qualitative Research"; Bohnsack 2010, 236). Dabei wird die schweizerdeutsche Schreibweise beibehalten (z. B. ‚ss' statt ‚ß'); auch dort, wo Standarddeutsch bzw. keine Mundart gesprochen wird, um eine zu starke ‚Nostrifizierung' zu vermeiden.

9 Aus dem Kontext ist bekannt, dass Giulia aus Italien stammt. Eine transnationale Perspektive würde die Möglichkeit hybrider Identifizierungen sowohl in Bezug auf das Emigrations- als auch das Immigrationsland berücksichtigen.

doi.org/10.35468/5973-04

deutsche (im Unterschied zur Kommunikation mit Giulia) (vgl. Wagener 2020, 116ff.). Es wird somit deutlich, dass die Übertragung der Bewertung der syntaktischen und lexikalischen Unkorrektheiten in Giulias Gedicht von der Ebene des Produkts, d. h. von der Erst-Codierung auf die Zweit-Codierung, also auf die Gesamtperson (i.S. der Konstruktion einer totalen Identität), wesentlich durch Elemente sprachkulturell-milieuspezifischer Fremdheit bzw. Rahmeninkongruenz überlagert und potenziert wird.

Die hier konstruierte gesellschaftliche Identität ließe sich mit Mecheril (2020, 312f.) auch als „natio-ethno-kulturell" bezeichnen. In einer derartigen Interaktion, „in der ein Mehrheitsangehöriger es auf die Exploration natio-ethno-kultureller Anderer abgesehen" habe, gehe es, so Mecheril, „nicht allein um Fragen des Verstehens und des Nicht-Verstehens, sondern auch um produktive Aspekte der Macht, der Vereinnahmung und der Verunmöglichung" (ebd.). In praxeologischer Perspektive setzt Macht die Konstruktion einer totalen Identität voraus. Die Vereinnahmung bzw. Fremdrahmung besteht darin, dass die ethnische (hier: die italienische) Herkunft zum „übergreifenden Rahmen der sozialen Identifizierung" wird (Bohnsack & Nohl 2001, 20f.). Die Person wird dabei „nach ‚außen' gestellt" und „‚fremd' gemacht" (Garfinkel 1967, 210). Wie in der Fotogrammanalyse herausgearbeitet wurde, geht diese produktive machtstrukturierte Konstruktion mit der Verunmöglichung bzw. Unterdrückung von Distanzierungsmöglichkeiten auf der korporierten Ebene und dem Versuch ihrer Verdeckung bzw. Invisibilisierung einher. Dabei ist die Identitätskonstruktion jedoch nicht den Absichten der Lehrerin zuzurechnen, sondern ist impliziter Bestandteil des Interaktionssystems.

Der Mathematikunterricht derselben Schulklasse zeichnet sich hingegen durch das Vermeiden des Zugriffs auf das Individuum aus. Die folgende Sequenz beginnt mit einer Ankündigung einer Aufgabe durch den Mathematiklehrer Herrn Fuchs am Lehrerpult:

> So weit so gut, dann würde ich diese (.) Beilage damit auch schon wieder abschliessen. und ich würde zu:m (.) zu diesem Zusatzblatt, das ist dieses (.) A3-Blatt dieser Zusatzübung Termumformung (.) würd ich jetzt übergehen. beugt sich über den Visualizer, notiert: „Zus", richtet sich wieder auf, hält ein Blatt mit der linken Hand auf Brusthöhe Wir werden uns heute eigentlich ausschliesslich in diesem Blatt bewegen wenn wir Aufgaben lösen. legt das Blatt auf dem Pult ab, beugt sich wieder über den Visualizer und notiert weiter: „satzübungen Termumformung", zieht darunter eine horizontale Linie und notiert unterhalb der Linie: „A 19)" °(und zwar waren wir) dort bei Aufgabe 19.° ihr seht wir haben jetzt auch (eigentlich) alle aus dieser Auf- aus diesem Aufgabenblatt eins haben wir alle zusammen gelö:st, das waren ( ) die Ba:sisaufgaben, die alle können müssen (.) hier auf diesem Aufgabenblatt zwei sind jetzt auch viele (.) Übungen die wir nicht im Unterricht machen werden, die sind aber dann eine gute Prüfungsvorbereitung,

```
(.) und dann habt ihr noch das Aufgabenblatt drei das dicke
Dossier mit den ganz ganz vielen (.) Aufgaben dort könnt ihr
dann noch mal zusätzliche Aufgaben üben. auch ein bisschen euren
Schwierigkeitsgrad steuern. (.) ich werde nachher zur späterer
Stelle (.) einblenden was genau prüfungsrelevant ist, (.) das
wird noch kommen.
```

Videotranskript (Auszug), Videosequenz *Die Bearbeitung von Zusatzaufgaben im Plenum* (06:48-36:01), Untersequenz *Ankündigung der Bearbeitung des „Zusatzblatts", Resümee zu den „Basisaufgaben" und Erläuterungen zur Bedeutung von „Zusatzaufgaben" für die Prüfungsvorbereitung* (06:48-08:00).

Im Kontext der Vorbereitung auf eine anstehende Klassenarbeit dokumentiert sich ein von der Lehrkraft stark strukturierter Unterrichtsverlauf in einem demonstrierenden Modus (mithilfe des Visualizers). Die Verantwortung hinsichtlich der Kontrolle und Beurteilung des eigenen Leistungsvermögens wird zum Teil an die Schüler:innen übertragen und aus dem Unterricht ‚delegiert'. Gleichzeitig wird dadurch der ‚Beziehungsaspekt' im Sinne der Kommunikation der Schüler:innen untereinander, aber auch im Sinne der Kommunikation mit dem Lehrer eingegrenzt. Die Person des Schülers bzw. der Schülerin wird somit ausgeklammert (vgl. Wagener 2020, 204ff.).



Abb. 5: Fotogramm KS 08:15; Videosequenz *Die Bearbeitung von Zusatzaufgaben im Plenum (06:48-36:01), US Bearbeitung von Aufgabe 19: die „noch relativ einfache" Unteraufgabe „a"* (08:01-08:54).

doi.org/10.35468/5973-04

Hr. Fuchs: Wir haben auf der linken Seite eine binomische Formel; a plus b im Quadrat, welche binomische Formel ist das?

Unmittelbar und fast zeitgleich zeigen Giulia und Manavi auf. Während Giulia ihren rechten Arm sehr zügig und mit großer Spannung aufstreckt, hebt Manavi ihren linken Arm etwas langsamer und mit etwas weniger Spannung. Unmittelbar danach streckt Leyla ihren rechten Arm auf, mit weniger Spannung als Manavi

Hr. Fuchs: Ich sehe schon viele Hände das ist gut.

Nun heben Luise und Anna jeweils ihren linken Unterarm, den Ellenbogen auf dem Tisch abstützend. Hr. Fuchs streckt seinen rechten Arm in Richtung Leyla aus.

Leyla: Die erste,

Hr. Fuchs: Die erste. genau. woran sehen wir das?

Leyla: Wegen dem Plus,

Hr. Fuchs: Genau, wegen dem Plus. welches wäre denn (.) (oder) nein frage

ich später welches denn @zweites und die dritte ist@ füllen wir-es zuerst aus. beugt sich über den Visualizer und tippt mit einem Stift auf eine Stelle unterhalb desselben Terms der Formel wenn wir das jetzt ausrechnen müssen, hält den Stift auf eine Stelle hinter dem Gleichheitszeichen das ist noch relativ einfach, was kommt hier ins Viereck rein,

Noch während Hr. Fuchs spricht, streckt Giulia erneut sehr zügig und mit großer Spannung ihren rechten Arm auf.

Hr. Fuchs: Giulia.

Giulia: A hoch zwei.

Hr. Fuchs: A hoch zwei, genau notiert „a^2" hinter das Gleichheitszeichen auf dem projizierten Aufgabenblatt und fährt mit dem Stift über einen weiteren Term der Formel plus zwei a b plu:ss schaut auf.

Zeitgleich zeigt Manavi mit durchgestrecktem Arm auf. Hr. Fuchs streckt seinen linken Arm in ihre Richtung.

Manavi: B hoch zwei

Hr. Fuchs: B hoch zwei notiert „b^2" auf dem projizierten Aufgabenblatt. °genau°. das ist noch relativ einfach. denn (.) das ist die Richtung die wir kennen, die binomische Formel ist gegeben, wir rechnen es aus.

Videotranskript (Auszug), Videosequenz *Die Bearbeitung von Zusatzaufgaben im Plenum (06:48-36:01), Untersequenz Bearbeitung von Aufgabe 19: die „noch relativ einfache" Unteraufgabe „a"* (08:01-08:54).

Im Rahmen des stark steuernden Lehrmodus erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit zur Präsentation mathematischen Regelwissens. Dabei zeichnen sich die Aufgaben bzw. der Lösungsweg sowie die Bewertungskriterien durch eine hohe Standardisierung und Objektivierung aus. Es zeigen sich jedoch differente Formen der Beteiligung der Schüler:innen (siehe Fotogramm KS 08:15):

doi.org/10.35468/5973-04

von sehr ambitioniertem Aufzeigen (Giulia und Manavi) bis Nicht-Aufzeigen (das Gros der Schüler:innen), was dann vom Lehrer mit: „Ich sehe schon viele Hände das ist gut“, kommentiert wird. Er enthält sich hier also einer Visibilisierung individueller Differenzen und Kompetenzen. Das bedeutet, dass – im Vergleich zum Deutschunterricht – die konstituierende Rahmung im Sinne je individueller Leistungsbewertung zwar nicht suspendiert wird, aber in den Hintergrund tritt. Indem Giulia hier als ‚relativ kompetente‘ Schülerin gerahmt wird (nach Giulias als korrekt beurteilter Antwort bezeichnet der Lehrer die Aufgabe als „noch relativ einfach“), zeigt sich ein weiterer (fachspezifischer) Unterschied zum Deutschunterricht: Einerseits spielt die für den Deutschunterricht zentrale Bedeutung syntaktisch-lexikalischer Korrektheit hier eine wesentlich geringere Rolle im Rahmen der Bewertung der Beiträge der Schüler:innen, was sich v. a. in solchen Interaktionen zeigt, in denen einzelne Schüler:innen von den Standards der deutschen Sprache deutlich abweichen; andererseits wird das zu beurteilende Produkt bzw. die Performanz aufgrund der Fokussierung auf den ‚Inhalts-, bzw. ‚Sachaspekt‘ nicht mit der Konstruktion der sozialen und/oder persönlichen Identität verknüpft. Letzteres zeigt sich noch deutlicher im folgenden Sequenzauszug, in dem die Schüler:innen zur weiteren Selbstbeurteilung „aber wirklich alleine“ (Aufforderung des Lehrers) einen Übungstest vor der anstehenden Klassenarbeit lösen sollen.



Abb. 6: Fotogramm KFR 00:49; Videosequenz *Übungstest* (00:00-01:17), parallele Untersequenz *Inanspruchnahme von Nachhilfe wegen Nicht-Verstehen der Testaufgaben* (00:18-01:16).

doi.org/10.35468/5973-04

Hr. Fuchs befindet sich schräg hinter Arianne und dieser zugewandt in der Hocke. Arianne ist ebenfalls Hrn. Fuchs zugewandt und schaut ihn an.

```
Arianne:    °Ich hab noch nicht-° also (.)  ich hab=s nicht ganz
            verstanden. und ähm gibt es eine Möglichkeit irgendwie
            man also in Nachhilfe oder,
Hr. Fuchs:  Es gibt ja diesen Stützkurs der Schule, °den man (.)
            besuchen kann°.
Arianne:                                              └°Ich war
            schon (.) ich also find wie das bringt=s nicht also ich
            (.) brauch wie jemand der sich [        ]°
Hr. Fuchs:  └Mhm.                              └Okay. da gibt=s auch
            von der Schule; äh Schüler von höheren Jahren, (.) die
            man anfragen kann;
```

Cloé dreht sich in Richtung Hr. Fuchs und Arianne.

```
Hr. Fuchs:  Und die dann (.) regelmässig Nachhilfe geben. das
            Angebot ist kostenlos, °da° macht man einfach äh (.)
            quasi einen (.) Vertrag zwischen den beiden und das
            sind einfach Schüler vom Gym1. (1) ähm-
Cloé:           └Und die werden vom Sekretariat bezahlt?
Hr. Fuchs:  schaut zu Cloé Die werden vom=von der Schule bezahlt.
            genau; (.) richtig.
```

Videotranskript (Auszug), Videosequenz *Übungstest* (00:00-01:17), parallele Untersequenz *Inanspruchnahme von Nachhilfe wegen Nicht-Verstehen der Testaufgaben* (00:18-01:16).

Während der Bearbeitung des Tests durch die Schüler:innen kommt es zu einer von Arianne initiierten, diskret-dyadischen Interaktion zwischen ihr und dem Lehrer am Rande der Klassenöffentlichkeit (siehe Fotogramm KFR 00:49). Dabei rahmt sich Arianne selbst als unterstützungsbedürftig. Der Lehrer geht auf das individuelle Anliegen der Schülerin in einer sachlich-diskreten Weise ein und empfiehlt ihr eine außerunterrichtliche zusätzliche pädagogische Unterstützung, bei der sie die *Wahl* hat, diese anzunehmen. Auch hier zeigt sich die Orientierung an der Erhöhung der individuellen Verantwortlichkeit bzw. eine erhöhte Anforderung an die individuelle Verantwortung zur Bewältigung der vorgegebenen Aufgabenstellungen, was hier von Lehrer und Schüler:innen konjunktiv geteilt wird. Trotz der Fokussierung auf das Individuum ist der kontrollierende Zugriff auf dieses, anders als im Deutschunterricht bzw. bei Typ II (und auch bei Typ I und III), wenig ausgeprägt. Zudem wird auch in dieser Sequenz der ‚Beziehungsaspekt' im Sinne einer kooperativen Bearbeitung von Aufgaben durch die Schüler:innen untereinander aufgrund der eingangs genannten Forderung des Lehrers, den Test eigenständig zu bearbeiten, zurückgestellt. Es dokumentiert sich darin eine Ambivalenz hinsichtlich der Gewährung bzw. Forderung von Autonomie und einem gleichzeitigen Kommunikationsverlust in Bezug auf die persönlichen Aneignungsprozesse der Schüler:innen (vgl. auch Wagener 2020, 204ff.).

doi.org/10.35468/5973-04

An die exemplarischen Interaktionsanalysen anschließend, soll nun im Folgenden allgemein die Frage nach der Professionalität bzw. Professionalisierung der Unterrichtspraxis untersucht werden. Dabei geht es einerseits um die Frage nach der Definition, d. h. den konstitutiven Bedingungen von Professionalisierung, und andererseits um das Verhältnis zu ihrer normativen Bewertung.

5 Konstitutive Bedingungen und normative bzw. diskursethische Bewertungen professionalisierter Unterrichtsmilieus

Professionalisiertes Handeln ist aus systemtheoretischer Sicht auf „klientenbezogene Tätigkeiten" innerhalb von *people processing organizations* bezogen (Luhmann 2002, 148; Stichweh 1996, 60), die „unter der Bedingung der Unsicherheit des Erfolgs ihrer eigenen Eingriffe" stehen (Luhmann 2002, 148). Somit ist „nicht die akademische Ausbildung allein schon als Merkmal für Professionalität" relevant, und somit auch nicht so sehr die „Kenntnis von Prinzipien und Regeln" (ebd., 151), d. h. die „theoretische Expertise" (Bohnsack 2020, 7), sondern v. a. die „Verfügung über eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können" (Luhmann 2002, 149). Die Unterscheidung von Expertise und professionalisierter Praxis ist auch darin begründet, dass die Professionellen „nicht auf demonstrative Offenlegung, das Mitkommunizieren des noch unsicheren Status des Wissens setzen" können (Stichweh 2013, 260). Eine dauerhafte theoretische Reflexion (und Explikation) der Praxis würde ein routiniertes Handeln schließlich außer Kraft setzen. Professionalisierte Praxis bezieht sich hingegen auf die *Selbstreferentialität des Interaktionssystems* von Professionellen und Klientel, etwa des Interaktionssystems Unterricht bzw. – praxeologisch formuliert – des *Unterrichtsmilieus*. Dabei rücken die Lehrkräfte nicht als Expert:innen für die Fachinhalte oder für ein sonder- oder heilpädagogisches Wissen im Sinne eines theoretischen Wissens *über* etwas in den Fokus, sondern sie sind primär mit ihrem handlungspraktischen Wissen *in* der Vermittlung und *in* der Gestaltung des (Fach-)Unterrichts gefordert.
Mit der Differenzierung zwischen theoretischer Expertise und professionalisierter Praxis lässt sich grundlagen- bzw. metatheoretisch weiter an die für die Praxeologische Wissenssoziologie zentrale Differenz einer *propositionalen Logik* einerseits und einer *performativen Logik* andererseits anschließen. Damit wird grundlegend zwischen dem institutionalisierten rollenförmigen Handeln und der mehrdimensional-konjunktiven Handlungspraxis unterschieden, welche in einem notorischen Spannungsverhältnis zueinanderstehen (s. Abschnitt 1). ‚Gelingt' den Lehrkräften eine auf Dauer gestellte, d. h. in eine kontinuierliche Interaktionsgeschichte eingebundene, handlungspraktische Bewältigung des Spannungsverhältnisses im Sinne

doi.org/10.35468/5973-04

einer *konstituierenden Rahmung*, kann von einer professionalisierten Praxis bzw. einem *professionalisierten Unterrichtsmilieu* gesprochen werden: „In der Herstellung dieser Rahmung im Kontext eines konjunktiven Erfahrungsraums [...] vollzieht sich Professionalisierung“ (Bohnsack 2020, 32; vgl. auch die einleitenden Beiträge von Bohnsack sowie Bohnsack, Bonnet & Hericks in diesem Band). Die professionalisierte Unterrichtspraxis muss also „im Kern über die Handlungs- und Anforderungsstruktur“ (Helsper & Tippelt 2011, 272) bestimmt werden.
Sowohl der in Abschnitt 4 rekonstruierte Deutschunterricht (Typ II) als auch der Mathematikunterricht (Typ IV) weisen je eine konstituierende Rahmung mit einer Erst-Codierung im Bereich der Leistungsbewertung und des Sachbezugs, d. h. mit einer interaktiven Bezugnahme auf die organisationalen Rollenerwartungen und die generalisierten Regeln und Sachprogramme (mit ihren jeweiligen Unterschieden) auf. Dies trifft zudem für die Typen I und III zu (siehe Abschnitt 3). Die konstitutiven Bedingungen, um von einem professionalisierten Unterrichtsmilieu sprechen zu können, sind in diesen Fällen somit gegeben. Demgegenüber sind bei Typ V der Bezug auf die Erst-Codierung im Kontext der Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums und somit eine konstituierende Rahmung nicht oder nur marginal vorhanden, so dass hier kein professionalisiertes Unterrichtsmilieu vorliegt.
Auf Grundlage dieser analytisch-rekonstruktiven Kategorisierung professionalisierter Praxis können aus der komparativen Analyse der unterschiedlichen Realisierungen der konstituierenden Rahmung heraus normative bzw. diskursethisch zu begründende sozial- bzw. erziehungswissenschaftliche Bewertungen ansetzen, was sich somit von einer Beurteilung der Praxis durch die Forschenden anhand von außen an die Praxis herangetragenen Maßstäben unterscheidet. Es handelt sich vielmehr um eine in der Praxis selbst implizierte „Diskursethik“ „auf dem Niveau von Normen versus Metanormen“ (Bohnsack 2020, 67). Diese diskursiven Prinzipien beziehen sich im Wesentlichen auf die Formalstruktur des Interaktionssystems und lassen sich im Bereich der Unterrichtsinteraktion als Modi der Interaktionsorganisation sowie der Sozialität rekonstruieren (vgl. ebd.).
Bei dem hier dargestellten Deutschunterricht (Typ II) handelt es sich primär um einen machtstrukturierten Interaktionsmodus (ebenso bei den Typen I und III), der bei Typ II mit der Konstruktion sowohl der persönlichen als auch der sozialen Identität einhergeht. Demgegenüber zeichnet sich der Mathematikunterricht (Typ IV) durch einen strikten Sachbezug und einen stark steuernden bzw. kontrollierenden Unterrichtsablauf aus. Im Gegensatz zu den Typen I-III ist damit eine weitgehende Enthaltung individueller Identifizierungen bzw. einer Übertragung der Leistungsbewertung auf die Gesamtperson verbunden. Aufgrund der erhöhten Anforderung an die individuelle Verantwortlichkeit in Bezug auf die Bewältigung der fachlichen Aufgaben sind die Schüler:innen weitgehend

doi.org/10.35468/5973-04

sich selbst überlassen. Dies geht mit einer erhöhten Standardisierung sowohl der Sachinhalte und -programme als auch der Unterrichtsorganisation und -kommunikation einher.
Die Problematik einer derartigen Standardisierung der ‚Sache' und ihrer Vermittlung beschreiben Breidenstein u. a. (2015, 75) in Bezug auf Beobachtungen des Mathematik- und Physikunterrichts in einer deutschen gymnasialen Oberstufe, in dem die Sachinhalte „didaktisch zugerichtet und gegenüber der möglichen Vieldeutigkeit ihres Gebrauchs vereindeutigt" werden. Dabei stehen die „Eigenständigkeit der Dinge" und die „Eigensinnigkeit der Schüler" jedoch „nicht immer im Einklang mit den didaktischen Absichten" (Röhl 2013, zit. nach Breidenstein u. a. 2015, 75). Hingegen kann die Bereitschaft bzw. Fähigkeit, sich den kontingenten Sachbezügen der Schüler:innen nicht zu verschließen oder diese gar aus der Unterrichtsinteraktion auszuklammern, sondern stattdessen den Zugang zu diesen zu suchen (oder sie gar zu befördern), als zentrale Anforderung an ein professionalisiertes Unterrichtsmilieu bestimmt werden (vgl. Hericks 2006, 110ff.; Sturm 2016, 153ff.; Bonnet 2019). Damit geht jedoch die Einschränkung einher, den Zugang zu den persönlichen, eigensinnigen Aneignungsformen der Schüler:innen, die in Diskrepanz zu den proponierten fachlichen Normen stehen, von ihrer fachlichen Beurteilung zu trennen (vgl. Bohnsack 2020, 85ff.). Im machtstrukturierten Modus, der hier am Beispiel des Deutschunterrichts rekonstruiert wurde, gelingt dies nicht. Die damit verbundene stigmatisierende Struktur kann aus normativer Perspektive als eine weniger gelungene Praxis beurteilt werden.
In Bezug auf den Mathematikunterricht und dessen „Fachkultur" (Hericks & Körber 2007), die in der Tendenz durch die beschriebene hohe Objektivierung und Standardisierung der Sachinhalte, der Bewertungskriterien sowie der Unterrichtsorganisation charakterisiert ist, scheinen sich aus normativer Sicht besondere Herausforderungen zu ergeben, insbesondere im Kontext einer Programmatik wie der schulischen Inklusion (vgl. Baldino & Cabral 2006; Straehler-Pohl & Gellert 2015; Wagener 2020, 204ff.). Die fehlende Bezugnahme auf die Person der Schüler:innen verhindert zwar die Konstruktion totaler Identitäten, erhöht aber in letzter Konsequenz das Risiko des Scheiterns an den vorgegebenen Anforderungen. Mit Bezug auf die gesellschaftlich-normativen Erwartungen der Allokation durch die Schule (vgl. Fend 2008, 44) verstärkt die Delegation der Verantwortung für die Prüfungsvorbereitung an die Schüler:innen potentiell die Reproduktion sozialer Ungleichheit bzw. der sozialen Exklusion.

doi.org/10.35468/5973-04

Literatur

Baldino, R. B. & Cabral, T. C. B. (2006): Inclusion and diversity from Hegel-Lacan point of view: do we desire our desire for change. In: International Journal of Science and Mathematics Education 4(1), 19-43.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: S. Fischer.

Bohnsack, R. (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung (8. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2018): Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich, 312-328.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis (2. Aufl.) Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001): Ethnisierung und Differenzerfahrung. Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. In: ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2(1), 15-36.

Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer*innen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8, 164-177.

Breidenstein, G., Busse, J. & Rademacher, S. (2015): Didaktik im individualisierten Unterricht. In: G. Breidenstein & S. Rademacher (Hrsg.): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, 75-148.

Budde, J. (2012a): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(4), 522-540.

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Fritzsche, B. (2018): Inklusion als Anerkennung einer primären Verletzbarkeit. Zum Ertrag von Judith Butlers Anerkennungskonzept für die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Effekten pädagogischer Praktiken. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 61-75.

Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography. Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: B. Fiebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich, 25-39.

Garfinkel, H. (1967): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: J. G. Manis, & B. N. Meltzer (Hrsg.): Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology. Boston: Allyn and Bacon, 205-212.

Goffman, E. (1967): Stigma. Über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/5973-04

Goffman, E. (1973): Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz Juventa.
Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hericks, U. & Körber, A. (2007): Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule. In: J. Lüders (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen: Barbara Budrich, 31-48.
Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43(3), 170-191.
Imdahl, M. (1996): Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. München: Fink.
Kleiner, B. & Rose, N. (2014): Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus. In: B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, 75-96.
KMK (2014) = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 202 – Februar 2014. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/ Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf. (Abrufdatum: 19.10.2019).
Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse von Bildungsungleichheit. In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg & J. Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisted. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, 103-125.
Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Mannheim, K. (1952): Wissenssoziologie. In: K. Mannheim: Ideologie und Utopie. Frankfurt/M.: Verlag G. Schulte-Bulmke, 227-267.
Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Mecheril, P. (2020): Kulturelle Differenz. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, 305-316.
Nentwig-Gesemann, I. (2006): Regelgeleitete, habituelle und interaktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, 25-44.
Nohl, A.-M. (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10(1), 61-74.
Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. Zeitschrift für Pädagogik 59(5), 668-690.
Reckwitz, A. (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 188-209.
Reh, S. & Rabenstein, K. (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 225-246.

doi.org/10.35468/5973-04

Ricken, N. (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 329-352.
Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
SKBF (2014): Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 49-69.
Straehler-Pohl, H. & Gellert, U. (2015): Pathologie oder Struktur? Selektive Einsichten zur Theorie und Empirie des Mathematikunterrichts. Wiesbaden: Springer VS.
Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 7(1), 64-78.
Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018): Einleitung. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 7-11.
Wagener, B. (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2017): Leistungsdifferenzen im ‚inklusiven' und im gymnasialen Unterricht – Dokumentarische Videointerpretation mit Fokus auf Raum und Erfahrungsraum. In: Zeitschrift für Inklusion 4. Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/439. (Abrufdatum: 05.01.2020).
Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion 4. Online unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173. (Abrufdatum: 05.01.2020).
Wagner-Willi, M., Sturm, T., Wagener, B. & Elseberg, A. (2018): SNF-Projekt: „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen" (Wissenschaftlicher Schlussbericht). Online unter: https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/27462/Abschlussbericht_snf_06-18_geku%cc%88rzt.pdf?sequence=1 (Abrufdatum: 05.01.2020).
Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17(4), 601-623.

doi.org/10.35468/5973-04

Tanja Sturm

Konstruktion von Leistungsdifferenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Empirische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen

Abstract

In dem Beitrag werden unterrichtliche leistungsbezogene Differenzkonstruktionen rekonstruiert, die in einem Mathematikkurs einer kanadischen Secondary School generiert wurden. Es werden Homologien und Differenzen der rekonstruierten konstituierenden Rahmungen des Fachunterrichts mit den Ergebnissen, die Benjamin Wagener für Fachunterricht in der deutschsprachigen Schweiz generiert hat, dargelegt. Die Fachunterrichtspraxen wurden videografisch erhoben und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Den individualisierenden und hierarchisierenden Zuschreibungen von Leistung in dem Sample der Schweiz steht eine kooperative Bearbeitung fachlicher Diskrepanzen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen des kanadischen gegenüber. Dabei zeigt die Kontrastierung, dass die differenten gesellschaftlichen leistungsbezogenen Normen und Erwartungen der Institution Schule, die sich zugespitzt in der Unterscheidung leistungsbezogener Bildungsgänge in der Schweiz sowie einer Schulform für alle Schüler:innen ausdrücken, Erklärungsansätze für differente unterrichtliche Praxen anbieten, denen perspektivisch weiter nachzugehen ist.

Schlagwörter

Leistungsdifferenzen, Unterrichtsvideografie, Sekundarstufe I, Kanada, professionalisierte Praxen

1 Unterrichtliche Konstruktionen von Leistung

Sinngenetische Rekonstruktionen professionalisierter Praxen resp. Unterrichtsmilieus im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie eröffnen u. a. Zugänge zu unterrichtlichen Differenzkonstruktionen von Lehrpersonen und Schüler:innen und damit verbundenen Behinderungen und/oder Ermöglichungen akademischer und sozialer Teilhabe. Dies stellt einen zentralen Gegenstand erziehungswissen-

doi.org/10.35468/5973-05

schaftlicher Inklusionsforschung dar, der insbesondere in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum u. a. mit der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode untersucht worden ist (vgl. z. B. Sturm, Wagener & Wagner-Willi 2020). Für den deutschsprachigen Raum konnten professionalisierte unterrichtliche Praxen rekonstruiert werden, die sich v. a. durch individualisierende und hierarchisierende Formen der Leistungszuschreibung auszeichnen. Die Zuschreibungen erfolgen unterschiedlich: Wagener (2020, 130ff.; vgl. auch Wagener in diesem Band) rekonstruierte u. a. *persönliche* und *soziale Identitäten* sowie *Pathologisierungen*. Letztgenannte finden sich in Unterrichtspraxen, die in einem, dem formalen Anspruch nach inklusiven Unterricht der Sekundarstufe generiert wurden, und zwar ausschließlich in Bezug auf Schüler:innen, denen ein ‚besonderer Bildungsbedarf' attestiert wird. Diese Schüler:innen werden als *leistungsunfähig* gerahmt, während solchen ohne dieses Etikett, unabhängig davon, welchem formalen schulischen Setting und welchem Regel-Bildungsgang sie zugeordnet sind, die Verantwortung für ihre Lernprozesse und deren (Miss-)Erfolg individuell zugeschrieben wird; letztere werden also als *leistungsfähig* konstruiert. Diese sowie weitere Formen der Identitätskonstruktionen erfolgen in den rekonstruierten professionalisierten Unterrichtspraxen vielfach entlang „totaler Identifizierung" (Garfinkel 1967) und gehen mit Formen der (De-)Gradierung einher (vgl. z. B. Sturm & Wagner-Willi 2016).
Die hier nur angedeuteten Ergebnisse von Wagener (siehe seinen Beitrag in diesem Band) stellen eine *Basistypik* dar, also das Gemeinsame fünf rekonstruierter sinngenetischer bzw. praxeologischer Typen, die Ausdruck handlungspraktischer Unterschiede sind. Die von Wagener auf der Grundlage von Vergleichen nach Schulform – ‚exklusive' Gymnasien und ‚inklusive' Sekundarschulen – und Unterrichtsfächern – Deutsch, Mathematik und Kunst – generierten Ergebnisse legen nahe, dass den Differenzen soziogenetische Erklärungen zugrunde liegen könnten. So konnte Wagener für die einbezogenen Fälle des Mathematikunterrichts durchgängig eine *Sachorientierung* als primäre Rahmung rekonstruieren, verbunden mit einer *Individualisierung* sowie einem „stark steuernden bzw. kontrollierenden Unterrichtsablauf" (Wagener in diesem Band). Die Fälle des Deutschunterrichts zeichnen sich hingegen durch Konstruktionen von (totalen) Identitäten aus. Während der Schulformvergleich v. a. Unterschiede in der Konstruktion von Leistungsdifferenzen entlang der schuleigenen Differenzkategorie des ‚besonderen Bildungsbedarfs' im Sinne von Bildungsgängen aufzeigt, weist der Fachunterrichtsvergleich Unterschiede in der primären unterrichtlichen Rahmung (Moralisierung, Pathologisierung und Sachbezug) aus, die sich schulformübergreifend rekonstruieren ließen (vgl. Wagener 2020, 89ff.).
Vor diesem Hintergrund entfaltet sich das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags: das gesellschaftlich-institutionell kodifizierte schulische Leistungsverständnis, das seinen Ausdruck u. a. in den Bildungsgängen sowie den imaginativen Rol-

doi.org/10.35468/5973-05

len- und Identitätserwartungen hat, soll in seiner Bedeutung für unterschiedliche unterrichtliche Praxen der Differenzkonstruktion, im Sinne der Ausprägung der „konstituierenden Rahmung“ (vgl. dazu Bohnsack, Bonnet & Hericks in der Einleitung zu diesem Band) befragt werden. Ergebnisse, die auf der Basis von Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen in Norwegen und den USA – zwei Länder mit eingliedrigen Schulsystemen – generiert wurden, zeigen, dass die (erbrachte und erwartete) Leistung auch dort eine zentrale unterrichtliche Differenzdimension darstellt. Diese wird aber nicht vergleichbar hierarchisiert und individualisiert zugeschrieben, wie in den im deutschsprachigen Raum generierten Praxen (vgl. Sturm 2019a; 2021). Die auf Einzelfällen beruhenden Ergebnisse sollen in dem Projekt *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-) Differenzen im transnationalen Vergleich* (Sturm, 2019b) systematisch bearbeitet werden. Dies erfolgt mittels eines Samples, in dem unterrichtliche Praxen in zwei Sekundarschulen der kanadischen Provinz British Columbia sowie drei deutschen Schulen (Gymnasium, Sekundarschule und Förderschule Lernen) vergleichend betrachtet werden.

In diesem Beitrag sollen erste sinngenetische Rekonstruktionen unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von Leistungsdifferenzen aus dem Mathematikunterricht einer kanadischen Sekundarschule dargelegt (Abschnitt 3) und anschließend mit den von Wagener (2020) vorgelegten Ergebnissen des in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführten Projekts[1] verglichen werden. Anschließend werden Perspektiven für die Prüfung der sich andeutenden soziogenetischen Erklärungen diskutiert (Abschnitt 4). Diesen Ausführungen wird zunächst die metatheoretische und methodologisch-methodische Verankerung des Projekts vorangestellt (Abschnitt 2). Der Beitrag endet mit einem Resümee und Perspektiven für eine transnational vergleichende praxeologisch-wissenssoziologische Professions- und Unterrichtsforschung (Abschnitt 5).

2 Das Projekt *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich*

Das Projekt ist metatheoretisch in der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack, 2017; 2020) verankert; das methodologisch-methodische Vorgehen erfolgt mittels Dokumentarischer Methode. Unterrichtliche Interaktionsanalysen werden mit der Dokumentarischen Bild- und Videointerpretation vorgenommen (vgl. ebd., 2009; Fritzsche & Wagner-Willi 2015), während Normen und

1 Sie trägt den Titel *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen* (Sturm & Wagner-Willi 2014).

doi.org/10.35468/5973-05

Erwartungen sowie Reflexionspotenziale der am Unterricht beteiligten Akteur:innen mittels Interviews (Lehrpersonen) und Gruppendiskussionen (Schüler:innen) erhoben und entsprechend ausgewertet werden. Der inhaltliche Gegenstand des Projekts sind Konstruktionen von (Leistungs-)Differenzen in professionalisierten Unterrichtspraxen resp. -milieus im Fachunterricht (Mathematik und Sozialkunde) der Sekundarstufe. Kanadische und deutsche Schulen unterscheiden sich insofern, als erstgenannte eingliedrig, während letztgenannte mehrgliedrig sind. Die mehrgliedrige Schulstruktur unterscheidet Bildungsgänge bzw. Schulformen entlang von Leistungserwartungen, die an die Schüler:innen gestellt werden. Die Ein- und Mehrgliedrigkeit als mögliche Erklärungen für unterschiedlichen Praxen stellen die zentrale Suchstrategie bzw. das *Tertium Comparationis* des Projekts dar. Das Erkenntnisinteresse konkretisiert sich mithin in der Rekonstruktion und im Vergleich der „*konstituierenden Rahmungen*" (Bohnsack 2017, 135; Herv. im Orig.) des Unterrichts und möglicher sozial-materialer Kontextualisierungen, entlang derer Unterschiede erklärt werden können. Im Folgenden sollen zunächst der metatheoretische Rahmen und anschließend das methodologisch-methodische Vorgehen kurz vorgestellt werden.

2.1 (Meta)Theoretischer Rahmen des Projekts

Den Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie folgend, werden professionalisierte Praxen als *Milieus* verstanden. In ihnen wird das „*Spannungsverhältnis*" von „*Norm und Habitus*" (Bohnsack 2017, 103; Herv. im Orig.) bearbeitet. Unterricht kann als interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum bezeichnet werden, wenn es den beteiligten Lehrpersonen und Schüler:innen gelingt, einen „*Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*", der auf organisationaler Ebene auch als „konstituierende Rahmung" (ebd., 135f.) bezeichnet wird, zu etablieren. Den Ausführungen in den einleitenden Beiträgen von Bohnsack sowie von Bohnsack, Bonnet & Hericks in diesem Band folgend, zeichnen sich *Organisationen* sowohl durch formal kodifizierte als auch programmatische Normen, Regeln sowie Rollen- und Identitätserwartungen aus, die, so sie in kodifizierter Form vorliegen, einer propositionalen Logik folgen. Darüber hinaus sind sie auch durch *gesellschaftliche* Ideale und normative Zielsetzungen, die u. a. die Form virtualer sozialer Identitäten oder Identitätsnormen im Goffmanschen Sinne annehmen, gekennzeichnet. Bezogen auf Schule und Unterricht umfasst dies neben den Programmatiken der Einzelschule „formale Regeln […, die] zu großen Teilen gerade nicht auf der Ebene der Einzelschule verankert [sind], sondern in Schulgesetzen und damit verbundenen administrativen Vorgaben" (Amling 2021, 148; Anm. d. Verf.). Handlungspraxen, die in Organisationen hervorgebracht werden, zeichnen sich vor diesem Hintergrund u. a. durch eine Verdoppelung von Normen und Identitätserwartungen aus. Auf dieser Grundlage konstituieren sich „Fremdrahmungen", die „als organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktions-

doi.org/10.35468/5973-05

modus“ (Bohnsack 2017, 135) fungieren, der in der Organisation generiert wird. Schulen zählen zu den sogenannten *people processing organizations* (Luhmann 1978, 248) und sind institutionell so angelegt, dass sie klientelbezogene Entscheidungen in Form von Biografie- und Identitätskonstruktionen hervorbringen. Die Fremdrahmung schulischer und unterrichtlicher Praxen vollzieht sich v. a. durch Leistungskonstruktionen und -erwartungen (vgl. Bohnsack 2017, 136f.). Die (leistungsbezogene) Fremdrahmung in pädagogischen Organisationen ist dabei in ihrer Beziehung zur normativen Programmatik weder kausal noch deterministisch zu verstehen. Die sozialen Akteur:innen sind vielmehr gefordert, sich explizit und/oder implizit mit den (kodifizierten) Normen auseinanderzusetzen resp. deren Relation zu weiteren Normen, z. B. Inklusion, handlungspraktisch zu bearbeiten. Leistung kann dabei als institutionsspezifische „Erst-Codierung“ im Zusammenspiel mit einer Übertragung der Codierung auf die gesamte Person (Zweit-Codierung) im Sinne der Konstruktion „totaler Identität“ (Garfinkel 1967) und der Verschleierung des Konstruktionsprozesses zu *Macht* werden, die dem Interaktionssystem dann inhärent ist (vgl. Bohnsack 2017, 136ff.). Kodifizierte Normen, Rollen- und Identitätserwartungen der Schule finden sich u. a. in Schulgesetzen, Bildungs- und Rahmenplänen sowie in den diese ergänzenden Verwaltungsvorschriften (vgl. Helbig & Nikolai 2015, 35ff.). In den Dokumenten ist u. a. festgehalten, wie das Schulsystem aufgebaut ist, worin die zentralen Bildungs- und Erziehungsziele liegen, wie Ein- und Austritte sowie Übergänge innerhalb des Schulsystems geregelt sind und welche (über)fachlichen Erwartungen an die Schüler:innen gestellt werden.

2.2 Methodologie und Methodik des Projekts

Der Zugang zu Unterrichtsmilieus bzw. professionalisierten Praxen erfolgt im Rahmen des Projekts sowohl durch videografische Beobachtung der performativen Performanz, also des Unterrichts selbst, als auch mittels Interviews, die mit den Lehrkräften geführt werden, sowie in Form von Gruppendiskussionen mit ausgewählten Schüler:innen. Mit letztgenannten wird v. a. die proponierte Performanz in den Blick genommen (vgl. Martens & Wittek 2019).

In diesem Beitrag werden Ausschnitte der videografischen Daten herangezogen, die mit zwei einander perspektivisch ergänzenden Kameras aufgezeichnet wurden. Diese wurden im Klassenraum so platziert, dass sie die routinisierten Abläufe der Akteur:innen möglichst wenig behinderten. Ebenso wie weitere räumliche Begrenzungen (v. a. Raumgröße) hat dies zur Folge, dass nicht durchgängig alle Akteur:innen des unterrichtlichen Geschehens gefilmt werden konnten. Ergänzend zu den Kameras wurden Audioaufnahmegeräte an die Whiteboards gehängt, an denen die Schüler:innen im Rahmen von Einzel- und Partnerarbeit während des Unterrichts tätig waren. Die Auswertung der Videografien erfolgte mit Blick auf die *Simultaneität* und die *Sequenzialität* in einem mehrschrittigen Vorgehen

doi.org/10.35468/5973-05

(vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2015), das sich aus Fotogramm- und Sequenzanalyse sowie deren Triangulierung speist, mit dem Ziel, sowohl die Eigenlogik des Bildes als auch den prozesshaften Verlauf der Sequenz zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2009). Die nachfolgende Darstellung der Rekonstruktionen zweier Sequenzen fokussiert auf die reflektierende Interpretation und die Orientierungen der Lehrerin sowie der Schüler:innen.

3 Empirische Rekonstruktionen von Differenzkonstruktionen im Mathematikunterricht

In diesem Abschnitt werden zwei Sequenzen des Mathematikunterrichts der Lehrerin *Mrs. Wilson*[2] rekonstruiert. Sie ist als eine von vier Mathematiklehrkräften an einer Schule tätig, in der Schüler:innen der Klassenstufen 8 bis 12 im Fach Mathematik jahrgangsbezogen unterrichtet werden. Das heißt, die Schüler:innen wählen aus unterschiedlichen Kursen für die Dauer eines Schuljahres einen aus. Diese werden von verschiedenen Lehrpersonen gestaltet, unterscheiden sich dabei aber in Bezug auf die Leistungserwartungen und Inhalte nicht. Die Zusammensetzung der Lerngruppe in den Mathematikkursen unterscheidet sich entsprechend von der in weiteren Wahlpflichtfächern, wie z. B. Englisch. An *Mrs. Wilsons* Unterricht nehmen Schüler:innen mit und ohne einen Individual Education Plan[3], kurz IEP (vgl. BCME 2016), teil. Die Fachlehrpersonen sind darüber informiert, ob und welche Schüler:innen einen IEP haben und wie Aufgabenstellungen ggf. zu modifizieren sind (z. B. Zusendung von Aufgabenblättern an ein Braille-Lesegerät statt Arbeitsblatt mit Schwarzschrift), um die Schüler:innen im Unterricht akademisch und sozial teilhaben zu lassen. Schüler:innen mit einem IEP haben zudem die Möglichkeit, fachliche Inhalte mit Lehrkräften des Service Learning Teams ebenso wie mit den Fachlehrpersonen vor- und nachzuarbeiten. Letztgenannte Möglichkeit haben alle Schüler:innen der Schule während der täglich stattfindenden Flex-Time[4]. Es gibt sogenannte A- und B-Tage, an denen je vier Fächer besucht werden, sodass die Schüler:innen pro Semester acht Fachkurse belegen. Die Unterrichtssprache ist Englisch; die Originalzitate der Videos werden auf Englisch wiedergegeben.
Ausgewählt wurden zwei Sequenzen, in denen in unterschiedlichen – für den Unterricht repräsentativen – Sozialformen gearbeitet wird: eine dyadische Situation, in der *Mrs. Wilson* mit der Schülerin *Ava* deren Berechnung bespricht („Fix that“), sowie eine Klassensituation, in der eine Berechnung, die von Schüler:innen an einem Whiteboard vorgenommen wurde, im Plenum besprochen wird („Number nine“).

2 Alle Namen sind pseudonymisiert.
3 Die Erstellung eines IEP erfolgt durch das schulinterne „ressource personell“ (BCME 2016, 13).
4 Diese 40-minütige Einheit ist ein Element jeden Schultags, ebenso wie vier Unterrichtsstunden, die jeweils 80 Minuten dauern, und mehrere kürzere Pausen sowie eine längere Mittagspause.

doi.org/10.35468/5973-05

3.1 Sequenz „Fix that“

Die Sequenz „Fix that“ dauert 2:15 Minuten und entstand im ersten Viertel der Unterrichtsstunde. Die Lehrerin hat die Schüler:innen aufgefordert, je einzelne Teile der Hausaufgaben an den Whiteboards zu notieren. Die Sequenz „Fix that“, ein Zitat der Lehrerin, findet statt, während einige Schüler:innen an den vier großflächig an den Wänden des Raums angebrachten Whiteboards die Aufgaben, die Berechnungen und die Ergebnisse notieren und andere bereits an ihre Plätze zurückgekehrt sind. Die Lehrerin sowie zwei Schülerinnen eines höheren Jahrgangs, die *Mrs. Wilson* als Tutorinnen im Unterricht unterstützen, gehen währenddessen herum und sprechen die Schüler:innen auf ihre Rechnungen an.

Vergleichende Interpretation zweier Fotogramme

In der Darstellung wird von der üblichen Trennung der vor-ikonografischen, ikonografischen und ikonologischen Aspekte der Interpretationen abgewichen, indem diese Aspekte miteinander integriert dargestellt werden. Weiter erfolgt die Darstellung vergleichend und mit einem Fokus auf *Ava* und *Mrs. Wilson.* Da nicht für alle abgebildeten Schüler:innen Einverständniserklärungen für die bildliche Darstellung vorliegen, wurden Skizzen angefertigt, die auf den Fotogrammen basieren.

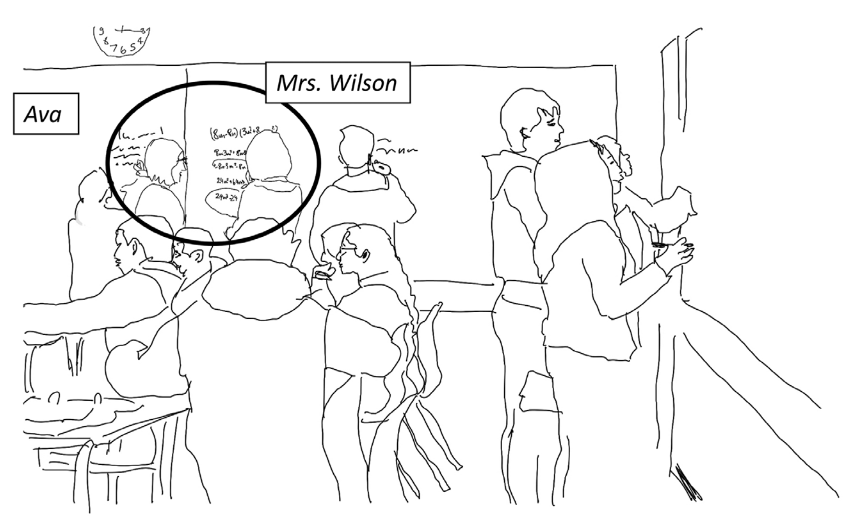


Abb. 1: Fotogramm 1 (Sequenz „Fix That“).

Das erste Fotogramm wurde ausgewählt, da es repräsentativ für die Sequenz ist, in der die Lehrerin und eine Schülerin miteinander in Bezug auf eine Rechnung an einem Whiteboard interagieren. Sie sind im Bildhintergrund auf der linken Seite abgebildet.

doi.org/10.35468/5973-05



Abb. 2: Fotogramm 2 (Sequenz „Fix That").

Das zweite Fotogramm wurde zur Kontrastierung mit dem ersten gewählt. Die Lehrerin ist gegenüber dem ersten einen Schritt zurückgetreten und *Ava* steht näher am Whiteboard. Die Fotogramme unterscheiden sich nur minimal, da die Kameraeinstellung die gleiche ist und sich die meisten abgebildeten Personen in weitgehend gleichen räumlichen Positionen befinden: Einige Schüler:innen sind mit Anschrieben an Whiteboards beschäftigt, während andere an Tischen sitzen, die im Raum in eine (frontale) Richtung angeordnet sind. Ein Schüler steht im zweiten Fotogramm zwischen den sitzenden Schüler:innen und scheint mit seinem Arm auf etwas außerhalb des Kamerabildes zu zeigen. Während er und die sitzenden Schüler:innen – diese auch im ersten Fotogramm – körperlich unterschiedlich ausgerichtet sind, verschiedene Geschehnisse im Raum zu beobachten scheinen, sind ihre Peers an den Whiteboards – mit Ausnahme von *Ava* – auf die vor ihnen befindlichen Whiteboards und die dortigen Notationen gerichtet. Die Schüler:innen scheinen Berechnungen anzustellen, darauf deuten die Stifte und die Papiere, die sie in ihren Händen halten, hin. In den fokussierten Gesichtsausdrücken sowie den individuellen Notationen dokumentieren sich konzentrierte und individuelle Auseinandersetzungen der Schüler:innen mit ihren Berechnungen. Die einheitliche Ausrichtung des Mobiliars wird sowohl durch die sitzenden als auch den stehenden Schüler und denjenigen, die sich an den Whiteboards befinden, sowie die Lehrerin gebrochen. Die unterschiedlichen Aktivitäten scheinen parallel zu verlaufen. *Mrs. Wilsons* und *Avas* Positionen unterscheiden sich von denen der anderen an den Whiteboards befindlichen Schüler:innen, insofern sie – wenngleich in beiden Bildern auf unterschiedliche Art und Weise – nicht für sich allein, sondern gemeinsam auf eine Rechnung bezogen sind resp. aufeinander Bezug nehmen: Im ersten Fotogramm ist es *Avas* auf die Lehrerin gerichteter Blick, im zweiten steht *Ava* näher am Whiteboard, *Mrs. Wilson* leicht hinter ihr.

doi.org/10.35468/5973-05

Aus dem Kontext ist bekannt, dass in dem Raum noch weitere Personen neben den abgebildeten anwesend sind. Diese stehen ebenfalls an Whiteboards oder sitzen auf Stühlen an Tischen.

Sequenzanalyse „Fix That"

Zum Verständnis werden vor der Sequenzanalyse *Avas* Notationen am Whiteboard abgebildet, die Gegenstand ihres Austauschs mit *Mrs. Wilson* sind. Da die Rechnung aufgrund der Körper der zwei Akteurinnen an keiner Stelle des Videos vollständig zu erkennen ist, wurde sie aus mehreren Bildern erstellt.

$(8m-8n)(3m^2+8mn-n^2)$
$8m \cdot 3m^2 + 8m \cdot 8mn + 8m \cdot n^2$
$-8n \cdot 3m^2 - 8n \cdot 8mn - 8n \cdot -n^2$
$24m^2 + 64m^2n - 8mn^2 - 24m^2n + 64mn^2 - 8n^3$
$24m^3 - 24m^2n - 8mn^2 - 8n^3$

$(8m-8n)(3m^2+8mn-n^2)$ use "="
$8m \cdot 3m^2 + 8m \cdot 8mn - 8n \cdot -n^2$
$-8n \cdot 3m^2 - 8n \cdot 8mn - 8n \cdot -n^2$
$24m^3 + 64m^2n - 8mn^2 - 24m^2n - 64mn^2 + 8n^3$
$24m^3 + 40m^2n - 72mn^2 + 8n^3$

Abb. 3: Notation am Whiteboard vor (links) und nach (rechts) der Besprechung der Aufgabe durch *Ava* und *Mrs. Wilson*.

1 *Mrs. Wilson* geht an sitzenden Schüler:innen vorbei und blickt dabei leicht nach rechts zu den
2 Schüler:innen, die an den Whiteboards rechnen; eine davon ist *Ava*. *Ava* dreht ihren Oberkörper und
3 blickt in Richtung von *Mrs. Wilson*, streckt ihren rechten Arm und sagt `Mrs. Wilson.`, wendet
4 ihren Kopf zum Whiteboard und zeigt mit ihrer rechten Hand auf die dort notierte Rechnung und sagt
5 `Is this right?`. *Ava* dreht den Kopf in Richtung *Mrs. Wilson*, die ihre Hände auf einen Tisch,
6 an dem zwei Schüler:innen sitzen, aufstützt und den Oberkörper leicht in Richtung *Ava* beugt und
7 sagt `Okay (.) So eight times three.` *Ava* wendet sich wieder dem Whiteboard zu,
8 während *Mrs. Wilson* fortfährt `twenty-four m times n m cubed`. *Ava* wendet sich *Mrs.*
9 *Wilson* zu, die sagt `aand then, what did you do next?` *Ava* dreht sich zum Whiteboard,
10 hebt die rechte Hand an die vierte Zeile der Rechnung; *Mrs. Wilson* sagt `Oh you did your`
11 `eight m times eight mn is sixty-four m squared n and then eight`
12 `times negative`, während *Ava* ihren Oberkörper nach unten und zur Seite beugt. *Mrs. Wilson*
13 richtet sich auf `Let me come over there and then you don't have to bend`
14 `backwards. Okay`, geht um die Tische herum, an denen Schüler:innen sitzen, und stellt sich
15 neben *Ava*. *Ava* sagt `so did`, *Mrs. Wilson* hebt die rechte Hand und zeigt mit dem Zeigefinger auf
16 die linke Seite der ersten Rechnungszeile `So then eight times`, führt ihren Finger zur
17 rechten Seite der Zeile `negative m squared is here, right?` *Ava*, körperlich auf die
18 Rechnung gerichtet, sagt `Yeah.` *Mrs. Wilson* sagt `which is your negative mn squared`
19 und zeigt auf eine der unteren Zeilen der Rechnung (wohin genau, ist im Kamerabild durch ihren
20 Körper verdeckt). *Ava* sagt `Yes` während sie kurz *Mrs. Wilson* anblickt. Die Lehrerin zieht ihre Hand
21 über die erste Zeile der Rechnung und sagt `So your first multiplication is good,`
22 zeigt mit dem Finger auf die zweite Zahl der ersten Zeile `And your second negative eight`
23 führt den Zeigefinger an die dritte Zahl der ersten Zeile `times the three`, dann an die erste der
24 dritten Zeile und dann auf eine, von ihrem Körper verdeckte, `is gonna be negative`
25 `twenty-four m squared n`. Die Lehrerin hebt den Zeigefinger an die zweite Zahl der ersten

26 Zeile and then the negative eight, an die vierte Zahl der gleichen Zeile times the
27 eight is right here und dann auf die Mitte der dritten Zeile. *Ava* blickt währenddessen zu
28 *Mrs. Wilson* und sagt will be negative sixty-four m two n squared is sixty-
29 four. *Mrs. Wilson* sagt negative sixty-four m n squared, now, right?, ihr
30 Finger zeigt weiter auf die Mitte der vierten Zeile. *Ava* sagt Oha., *Mrs. Wilson* zeigt weiter auf
31 einzelne Stellen der Rechnung und sagt D'you see that? Did you write it down
32 right? Cause it was negative eight n here, sie zeigt mit ihrem rechten
33 Zeigefinger weiter auf die Stelle der vierten Zeile, mit dem linken Zeigefinger auf die zweite Zahl
34 der ersten Zeile und führt diesen dann zur fünften Zahl der ersten Zeile times eight m n und
35 dann zur dritten Zeile I think that is just a copyin' error. Sie zieht den linken
36 Arm an den Körper und zeigt mit der rechten Hand auf die zweite Multiplikation der dritten Zeile und
37 sagt So that is gonna be negative sixty-four m and then. *Ava* blickt zu *Mrs.*
38 *Wilson* und sagt Two. *Mrs. Wilson* sagt two n squared. *Ava* führt ihre rechte Hand, in der sie
39 einen Stift hält, an das Whiteboard vor *Mrs. Wilson* und scheint etwas zu notieren (*Mrs. Wilson*
40 verdeckt dies mit ihrem Körper). *Mrs. Wilson* sagt Which I think was this term right.
41 Während *Ava* schreibt, zeigt *Mrs. Wilson* auf eine Stelle der Rechnung, die von ihrem Körper verdeckt
42 wird und sagt n squared. And then the last one the negative eight. Sie zeigt
43 auf die erste, dann auf die dritte Zahl der ersten Zeile times the negative n is
44 positive now right? *Ava* setzt mit dem Stift an, was sie notiert, ist im Bild verdeckt. Mrs.
45 Wilson sagt Negative times negative and then n cubed. So yeah, fix that
46 und führt in ihrer linken Hand einen Stift an die vierte Zeile der Rechnung and then I think
47 we need to fix these now, so sixty-four minus twenty-four is going
48 to bee *Ava* schreibt während *Mrs. Wilson* sagt (.) forty right? *Ava* sagt °Positive°
49 three (2) positive. *Mrs. Wilson* sagt Negative eight minus sixty-four (.)
50 is negative während *Ava* weiter Notationen vornimmt, die von den Körpern der beiden
51 verdeckt sind. *Ava* sagt Negative (.) seventyyy (.). *Mrs. Wilson* und *Ava* sagen fast
52 gleichzeitig Two. *Mrs. Wilson* fährt fort right, dreht sich nach links und geht, in der rechten
53 Hand den Stift haltend, einen Schritt zurück. *Ava* sagt And then Okay. *Mrs. Wilson* wendet den
54 Kopf kurz zum Whiteboard und sagt And then I think it's good. und dreht sich weg.

Ava initiiert mit ihrer Ansprache der an ihr vorbeigehenden Lehrerin *Mrs. Wilson* das Gespräch. Der propositionale Gehalt entfaltet sich in der korporierten Bezugnahme auf ihre Rechnung und die Frage nach deren sachlicher Richtigkeit. *Ava* spricht die Lehrerin als jemanden an, die ihr eine Rückmeldung geben kann, also über das fachliche Wissen verfügt, bewerten zu können, ob sie richtig gerechnet hat. Zugleich dokumentiert sich ihr Interesse, eine Rückmeldung zu ihrer Berechnung zu erhalten. *Mrs. Wilson* elaboriert die Anfrage korporiert, indem sie sich *Ava* und ihrer Aufgabe zuwendet, zugleich bleibt sie in leichter körperlicher Distanz und gestaltet einen halböffentlichen Kontext, da zwischen *Ava* und ihr ein Tisch steht, an dem Schüler:innen sitzen. *Ava* blickt, während *Mrs. Wilson* die Aufgabe vorliest, zwischen der Rechnung und der Lehrerin hin und her. *Mrs. Wilson* signalisiert, dass sie sich mit *Avas* Rechnung auseinandersetzt und eine Frage zu einem Rechnungsschritt hat. Hier dokumentiert sich die Erwartung der Lehrerin, dass die Rechnung mittels einer bestimmten Vorgehensweise durchgeführt wird, und dass sie an der notierten Bearbeitung durch die Schülerin etwas nicht nachvollziehen kann (Z. 1-12).

doi.org/10.35468/5973-05

Ava elaboriert die Frage korporiert, indem sie auf einen Teil der Rechnung zeigt, was *Mrs. Wilson* ratifiziert und anschließend differenziert, indem sie weitere Teile der Rechnung vorliest. *Ava* ermöglicht *Mrs. Wilson* durch Änderung der Körperhaltung einen vollständigen Blick auf die Rechnung. Indem die Lehrerin sich aus ihrer auf dem Tisch abgestützten und zugleich halböffentlichen Position aufrichtet und sich unmittelbar vor der Rechnung neben *Ava* am Whiteboard positioniert, verlagert sie das Gespräch in einen etwas geschützteren, jedoch weiterhin halböffentlichen Kontext und signalisiert eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Rechnung, die über ein „yes/no" der initialen Frage *Avas* hinausweist (Z. 12-18). *Mrs. Wilson* zeigt auf einzelne Teile der Rechnung, die Zwischenschritte und die jeweiligen Ergebnisse der Multiplikationen, liest diese vor und gibt Rückmeldungen zu den Teilrechnungen. Die erste Multiplikation bewertet sie mit „good", die zweite bewertet sie nicht. Bezogen auf die vierte Multiplikation liest *Mrs. Wilson* nur die Zahlen vor, während *Ava* das Produkt benennt („negative sixty-four m two n squared is sixty-four", Z. 28-29). *Mrs. Wilson* differenziert mit „negative sixty-four m n squared" (Z. 29) *Avas* Äußerung, indem sie ein anderes Ergebnis ($-64mn^2$ statt $-64m^2n$) benennt. Sie nimmt zunächst keine explizite Bewertung vor, sondern schlägt stattdessen ein anderes Ergebnis, eine Alternative, vor, indem sie dies am Whiteboard notiert und auf die Zustimmung der Schülerin wartet. *Ava* ratifiziert dies unmittelbar mit einem „oha" (Z. 30) und signalisiert so, dass sie den Unterschied gegenüber ihrer Notation erkennt. Hier dokumentiert sich erneut, dass es ‚richtige Formen' der Berechnung gibt, die *Mrs. Wilson* kennt, und die den Erwartungshorizont der Bearbeitung von Aufgaben darstellen (Z. 18-30). *Mrs. Wilson* fährt bewertend fort, indem sie den Fehler als „copyin' error" (Z. 35) *Avas* einschätzt. Dieser Bewertung als Performanzfehler lässt sich gedankenexperimentell ein impliziter negativer Horizont entgegenstellen: ein Fehler aufgrund der Nicht-Anwendung erwarteter Regeln. *Mrs. Wilson* spricht *Ava* in dieser Sequenz als jemanden an, die das Vorgehen und die Anwendung der mathematischen Regeln grundsätzlich beherrscht und versteht. *Ava* elaboriert die Äußerung korporiert, indem sie vermutlich (auch wenn es nicht zu sehen ist) die Korrektur der Rechnung am Whiteboard vornimmt. Hier dokumentiert sich die geteilte Orientierung, das *korrekte* Ergebnis zu produzieren und am (klassenöffentlichen) Whiteboard zu notieren (Z. 31-43). *Mrs. Wilson* fährt mit dem Nachvollzug der einzelnen Rechnungsschritte fort, liest die „letzten" vor und führt fragend aus, ob dies „positive" (Z. 44) sei; die scheinbar rhetorisch formulierte Frage bearbeitet sie selbst und transformiert diese mit „Fix that" (Z. 45) in eine Aufforderung an *Ava*, die nicht-korrekte Darstellung zu korrigieren. Sie bewertet das von *Ava* notierte Ergebnis implizit als nicht korrekt, indem sie verbal ein anderes als das notierte proponiert und dann die von ihr angewandte mathematische Regel erläutert. Hier dokumentiert sich eine Unterscheidung von (in-)korrekt entlang anzuwendender mathematischer Regeln bei der Bearbeitung der Aufgabe. Die Benennung des

doi.org/10.35468/5973-05

korrekten bzw. erwarteten Ergebnisses und der angewandten Regel durch *Mrs. Wilson* stellt eine Form von ‚Vorsagen' dar. Weiter dokumentiert sich, dass v. a. richtige Ergebnisse zu generieren und am Whiteboard und seiner Klassenöffentlichkeit zu notieren sind. *Mrs. Wilson* zeigt auf weitere Elemente der Rechnung (vermutlich die untere Zeile) und sagt, die „we-Form" (Z. 47) verwendend, dass diese auch noch von ihnen „repariert" werden sollte („Fix that"). Die Sache – die Rechnung – wird als ‚fehlerhaft' gerahmt und soll von *Ava* korrigiert werden. In der damit verbundenen Wendung eines gemeinsamen Ziels von Lehrerin und Schülerin dokumentiert sich die Idee einer kooperativen Bearbeitung. Der weitere Verlauf zeichnet sich durch Homologien mit den Interaktionszügen aus. Im Vergleich zu vorherigen Interaktionszügen wird *Ava* von *Mrs. Wilson* als jemand angesprochen (und bestätigt dies auch), die das Ergebnis einer Aufgabe benennen kann, was *Ava* auch tut. *Mrs. Wilson* ratifiziert dieses mit einem „right" (Z. 52) und wendet sich dann körperlich ab. Damit beendet sie das dyadische Gespräch und signalisiert zugleich die Korrektheit der notierten Aufgabe (Z. 42-54).
Zusammenfassend dokumentiert sich in der Sequenz eine dyadische und sachbezogene Interaktion zwischen der Fachlehrerin *Mrs. Wilson* und der Schülerin *Ava*. Ihr Miteinander zeichnet sich dadurch aus, dass *Mrs. Wilson* die *Wissende* der mathematischen Regeln und ihrer Anwendung ist, während *Ava* die *Lernende* ist. Die Lehrerin erläutert die mathematischen Regeln in direktem Bezug auf deren inkorrekte Anwendung entlang der Aufgabe, d. h., sie wendet sie direkt an. In der Interaktion dokumentiert sich weiter, dass nicht allein das (in-)korrekte Ergebnis, sondern die Teilrechnungen und die korrekte Anwendung unterschiedlicher mathematischer Regeln erwartet werden bzw. ein explizites Erkennen, welche Regel anzuwenden ist. Dort, wo dies *Ava* nicht gelingt, wird das zum Ausgangspunkt für Erläuterungen der mathematischen Normen und Regeln sowie deren Anwendung an der konkreten Aufgabe. Hier dokumentiert sich eine professionalisierte Praxis der Lehrerin, die an der sachlich korrekten Bearbeitung mathematischer Aufgaben in der Vermittlung bzw. Erläuterung der die Bearbeitung begründenden Regeln orientiert ist. *Ava* ist ebenfalls an der sachlich korrekten Anwendung orientiert.

3.2 Sequenz „Number Nine"

Die Sequenz ereignete sich in der gleichen Unterrichtsstunde, nur wenige Minuten nach der Sequenz „Fix that" und dauert 1:10 Minuten. Anders als in der Sequenz „Fix that" wird in dieser Sequenz in der zweiten zentralen unterrichtlichen Sozialform, dem Frontalunterricht gearbeitet. Es wird das Ergebnis einer am Whiteboard notierten Rechnung besprochen, das von mehreren Schüler:innen mit „no" – hier im Sinne von inkorrekt – bewertet wird. Der sich anschließende Dialog ist von besonderem thematischen Interesse und stellt zugleich eine Fokussierung innerhalb des Unterrichts dar. In der Sequenz sitzen alle Schüler:innen an Tischen. Zu Beginn der Arbeitsphase hat *Mrs. Wilson* folgenden Arbeitsauftrag

doi.org/10.35468/5973-05

formuliert „So I am gonna go through each of the questions and you're just gonna say quickly yes or no. Yes means you think the answer is good, no means they are wrong". Die Lehrerin geht nacheinander zu den Aufgaben, die zuvor von den Schüler:innen an den Whiteboards notiert wurden, und liest deren Ergebnisse vor. Mehrere Schüler:innen kommen ihrer Aufforderung zum Teil zeitgleich und prinzipiell ohne Meldungen klassenöffentlich nach. In die nachfolgende Darstellung werden erste Vergleiche zur Sequenz „Fix that" integriert.

Fotogramm der Sequenz „Number Nine"

Zur Betrachtung der Simultaneität wurde ein Fotogramm gewählt, das nur wenige Sekunden nach Beginn der Sequenz entstand. Sowohl die Lehrerin als auch die Schüler:innen nehmen körperliche Positionen ein, die repräsentativ für diese unterrichtliche Phase sind: Die Lehrerin steht am Whiteboard, zeigt auf eine Aufgabe, blickt die Schüler:innen an, die an den Tischen sitzen. Aufgrund nur sehr geringer körperlicher Variationen innerhalb der Sequenz, die v. a. in Meldungen einzelner Schüler:innen liegen, wird an dieser Stelle auf eine vergleichende Fotogrammbetrachtung verzichtet.



Abb. 4: Fotogramm 3 (Sequenz „Number Nine").

In dem Fotogramm ist eine Interaktionssituation zwischen *Mrs. Wilson* und mehreren Schüler:innen abgebildet. Die stehende Lehrerin zeigt auf eine Rechnung an einem Whiteboard, während die an Tischen sitzenden Schüler:innen ihre Köpfe mehrheitlich in Richtung der Lehrerin wenden: Wenige richten ihren Kopf nach unten auf Unterlagen vor sich auf dem Tisch. Die Tische und die Stühle, auf denen die Schüler:innen sitzen, sind frontal ausgerichtet und weisen in Richtung der am linken Bildrand abgebildeten Wand, an der ein Whiteboard angebracht ist. Während die Körper der Schüler:innen entlang der Tische ausgerichtet sind, wenden sie ihre Köpfe der Lehrerin am Whiteboard zu.

doi.org/10.35468/5973-05

Eine besondere Position nimmt auch die „student tutor“ ein, die mit einer überlegenden bzw. beobachtenden Geste am rechten Bildrand steht und etwas außerhalb des Fotogramms zu betrachten scheint. Aus dem Kontext ist bekannt, dass sie auf eine Rechnung an einem Whiteboard blickt. Ihre Position unterscheidet sich sowohl von der der Lehrerin als auch von denen der Schüler:innen: Weder sitzt sie in dem Arrangement von Schüler:innen, noch ist sie auf die Lehrerin und deren Zeigegesten ausgerichtet. Die geöffnete Tür des Klassenraums dokumentiert zudem eine Situation der Offenheit, die jederzeit von Personen auf dem Flur beobachtet werden könnte.
Im Vergleich zu den Fotogrammen der Sequenz „Fix that“ dokumentiert sich in diesem Fotogramm eine Fokussierung der Mehrheit der abgebildeten Akteur:innen auf *ein* Interaktionszentrum im Gegensatz zu vielen parallelen Interaktionen in der Sequenz „Fix that“. Die Lehrerin nimmt – anders als in den Fotogrammen der Sequenz „Fix that“ – gegenüber den Schüler:innen eine herausragende Position ein. Die körperlichen Positionen der abgebildeten Akteur:innen machen einen konzentrierten Eindruck. Ein weiterer Unterschied ist, dass die Lehrerin hier nicht mit nur einer Schülerin, sondern mit vielen interagiert.

Sequenzanalyse „Number Nine“

1 *Mrs. Wilson* steht am Whiteboard, sie zeigt mit der rechten Hand, in der sie einen Stift hält, auf das
2 Whiteboard, sagt Number nine und eight n squared minus forty-two m n minus
3 forty- nine n squared. Dabei bewegt sie die Hand beim Sprechen über die Rechnung. Sie
4 blickt dann in Richtung der Schüler:innen, die vor ihr sitzen. Mehrere, im Video nicht näher zu
5 identifizierende, Schüler:innen sagen No. *Mrs. Wilson* sagt No?, blickt zur Rechnung, zieht den
6 rechten Arm vor dem Körper zur linken und verschränkt die Hände vor dem Körper. Weiter sagt sie
7 Okay, I want you to find the mistake then. Sie blickt in Richtung der
8 Schüler:innen und sagt, während sie mit ihrer rechten Hand auf die Rechnung zeigt, Look at the
9 first line, zieht den Arm vor den Körper, wendet sich körperlich den Schüler:innen zu, führt die
10 Hände vor dem Körper zusammen und sagt See if you can find the mistake in
11 the work. *Dilpret* (sitzt am linken Bildrand) streckt ihren linken Arm. *Mrs. Wilson* streckt ihre
12 rechte Hand in *Dilpret*s Richtung und sagt Dilpret? *Dilpret* sagt It was negative
13 fourteen m n plus twenty-eight m n; they added them, während *Dilpret* spricht,
14 wendet *Mrs. Wilson* sich körperlich der Rechnung zu und führt ihre linke Hand an diese, dreht den
15 Kopf in Dilprets Richtung, und sagt So they added incorrectly; that's the
16 mistake, because they they said a bigger negative; but really we've
17 got negatives plus positives, so fourteen zero pairs; right? And
18 then we have positives left over; right? So what should that have
19 been? Während die Lehrerin spricht, dreht sie ihren Kopf mehrfach zwischen Whiteboard und
20 Schüler:innen hin und her. Mehrere Schüler:innen antworten Fourteen. *Mrs. Wilson* sagt Right
21 positive fourteen; und versucht, die Schrift am Whiteboard mit der Hand wegzuwischen, was
22 nicht gelingt, sie sagt oh oh. Mehrere, im Video nicht näher zu identifizierende Schüler:innen sagen
23 Oh, no. *Mrs. Wilson* sagt Now we got permanent und schreibt etwas unterhalb der Rechnung
24 und fährt fort We're gonna have that up forever. So did we say fourteen? Sie
25 notiert etwas am Whiteboard. Okay., wendet sich wieder den Schüler:innen zu, zeigt mit der Hand auf
26 das Whiteboard und sagt Okay, so now we're good? Mehrere Schüler:innen sagen yeah,
27 *Mrs. Wilson* sagt nickend Yeah.

doi.org/10.35468/5973-05

Während zahlreiche Schüler:innen an Tischen sitzen, steht *Mrs. Wilson* am Whiteboard und zeigt auf eine Rechnung, die sie mit „Number Nine" benennt. Entlang des eingangs formulierten Arbeitsauftrags enthält ihr Vorlesen des notierten Ergebnisses einen propositionalen Gehalt, mit dem sie die Schüler:innen zu einer Bewertung auffordert. Ihre körperliche Zuwendung zu den Schüler:innen unterstreicht die Aufforderung, die von mehreren enaktiert wird, indem sie „no" sagen. Dieser kollektiven Praxis der kommentierenden Bewertung der Aufgabe durch die Schüler:innen lässt sich, gedankenexperimentell, gegenüberstellen, dass (einzelne) Schüler:innen sich melden und die Lehrerin dann ausgewählte aufruft. Eine solche Verteilung der Redebeiträge durch die Lehrerin würde nicht nur Disziplinierungen umfassen, sondern auch die persönliche Identifizierung der Schüler:innen ermöglichen. In *Mrs. Wilsons* Wiederholung des „No" der Schüler:innen dokumentiert sich zunächst eine Offenheit, da sie fragend intoniert, dann ratifiziert sie das „No" implizit und transponiert es, indem sie die Schüler:innen auffordert, den Fehler (mistake) zu finden. Sie differenziert die Suche, indem sie dazu auffordert, die erste Zeile zu betrachten. Homolog zur Sequenz „Fix that" dokumentiert sich, dass nicht nur eine kollektive Bewertung des Ergebnisses als sachlich (in-)korrekt Gegenstand der Interaktion ist, sondern, dass die Fehlerquelle kooperativ gefunden und erkannt werden soll (Z. 1-11).
Mrs. Wilson ruft die sich meldende Schülerin *Dilpret* auf. Diese elaboriert den Fehler implizit, indem sie zunächst eine andere Zwischenrechnung benennt „It was <u>negative</u> fourteen m n plus twenty m n;" (Z. 12-13). Mit der Betonung von „negative" verweist sie implizit darauf, dass sie hier den Fehler verortet. Mit „they added them" (Z. 13) führt sie weiter aus, einen anonymen Plural verwendend, wie vermutlich mathematisch vorgegangen wurde. Hier dokumentiert sich, dass das (inkorrekte) Ergebnis und dessen begründete Korrektur durch *Dilpret* einzelnen Schüler:innen nicht klassenöffentlich zugeschrieben wird (Z. 11-13). Vergleichbar zur Praxis von *Mrs. Wilson* in der Interaktion mit *Ava* verortet *Dilpret* den Fehler in der Anwendung anderer mathematischer Regeln als der korrekten bzw. erwarteten. *Mrs. Wilson* differenziert *Dilprets* Äußerung, indem sie die Berechnung als „incorrectly added" (Z. 15) bestätigt und zugleich explizit bewertet. Sie zeigt auf die entsprechende Stelle der Rechnung und differenziert weiter, ebenfalls in einer anonymen Pluralform, dass sie mit einem „bigger negative" (Z. 16) gerechnet hätten. Dem stellt sie unter Hervorhebung von „but really" und dann die „we"-Form verwendend das ‚korrekte Ergebnis' „negatives plus positives, so fourteen zero pairs; right? And then we have positives left over" (Z. 17-18) gegenüber. Es dokumentiert sich eine Homologie zwischen dieser Sequenz und der Interaktion mit *Ava*. In beiden Sequenzen wird das (in-)korrekte Vorgehen verbalisiert und an der jeweiligen Aufgabe bearbeitet. Homolog ist auch das fragend formulierte „right" (Z. 17), das, ohne eine Antwort der Schüler:innen abzuwarten, den Abschluss der Bearbeitung eines Arbeitsschritts konkludiert. *Mrs. Wilson* schließt unmittelbar

doi.org/10.35468/5973-05

mit einer weiteren Frage an, auf die mehrere Schüler:innen gleichzeitig mit der Nennung des Ergebnisses antworten. *Mrs. Wilson* ratifiziert die Antwort und differenziert sie, indem sie sie als richtig bewertet, die „14" aber um ein „positive" ergänzt und so die Diskrepanz zwischen -14 und 14 betont (Z. 16-21). Sie versucht, die inkorrekte Notation am Whiteboard mit der Hand wegzuwischen, was nicht gelingt und kommentiert dies in der „we"-Form ebenso wie in der reformulierten Differenzierung, dass dies nun für immer da sei. Sie greift ihre vorherige fachliche Äußerung auf und fragt, „so did we say fourteen?" (Z. 24). Sie scheint die „14" gleichzeitig zu notieren, ohne dass zuvor hervorgehobene „positive" (Z. 21) zu verwenden und damit eine umgangssprachlichere gegenüber der fachsprachlichen Verwendung aufzurufen. Sie konkludiert die Situation ritualisiert, was mehrere Schüler:innen mit „yeah" ratifizieren (Z. 21-27).
Eine komparative Analyse der Sequenzen „Fix that" und „Number Nine", die sich zunächst entlang der unterrichtlichen Sozialformen unterscheiden, zeigt v. a. Homologien und nur wenige Differenzen. Homolog ist, dass in beiden Sequenzen eine sachliche Auseinandersetzung und Korrektur entlang der Anführung positiver Alternativen und der Erläuterung von Regeln von inkorrekt angewendeten Berechnungen stattfindet. Während in der Sequenz „Fix that" eine Schülerin die Lehrerin um eine entsprechende Einschätzung bittet, geht in „Number Nine" der Impuls von der Lehrerin bzw. ihrer Aufgabenstellung aus. Darin dokumentiert sich, dass eine sachlich korrekte Bearbeitung von Aufgaben im klassenöffentlichen Raum die geteilte Orientierung der am Unterricht Beteiligten darstellt. Weiter ist homolog, dass (in-)korrekt bzw. „yes/no" einander binär gegenübergestellt werden und dass die Akteur:innen die zugrundeliegenden Regeln übereinstimmend als diskursiv nicht verhandelbar erachten. Dabei verfügt die Lehrerin, anders als die Schüler:innen, sicher über das entsprechende Regelwissen. Die Interaktionen sind dabei durchgängig sachorientiert, wobei die Lehrerin die Gespräche durch ihre Propositionen strukturiert. Es werden die Sache bzw. das Thema verhandelt, nicht aber die Personen, die das jeweilige Produkt erstellt haben. Beide Interaktionssysteme bzw. Praxen zeichnen sich durch einen konjunktiven Erfahrungsraum der beteiligten Lehrerin und der Schüler:innen aus. Vergleichbare Ergebnisse einer primären Rahmung der fachunterrichtlichen Interaktionen durch eine sachorientierte Anwendung ‚richtiger Regeln' konnten auch für Sequenzen des Mathematiklehrers *Mr. Williams*, eines Kollegen von *Mrs. Wilson*, rekonstruiert werden. In einer dyadischen Situation setzt er sich mit einzelnen Schüler:innen mit einer von ihnen erarbeiteten Aufgabe sachorientiert auseinander (vgl. Sturm & Wagener 2022).

4 Homologien und Differenzen zur Basistypik und dem Typ IV „Sachbezug und Individualisierung“ von Benjamin Wagener (2020)

Das Projekt *Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-) Differenzen im transnationalen Vergleich* verfolgt das leitende Erkenntnisinteresse, das gesellschaftlich-institutionell kodifizierte schulische Leistungsverständnis in seiner Bedeutung für unterschiedliche unterrichtliche Praxen zu rekonstruieren. Dabei werden unterrichtliche Praxen kontrastiert, die in ein- und in mehrgliedrigen Schulsystemen hervorgebracht werden. Da derzeit nur das kanadische Sample vorliegt und pandemiebedingt bisher in Deutschland nur Daten an einer Schule erhoben werden konnten, werden die rekonstruierten Ergebnisse hier mit denen von Wagener (2020 sowie sein Beitrag in diesem Band) aus dem mehrgliedrigen Schulsystem der deutschsprachigen Schweiz verglichen. Neben der von ihm rekonstruierten Basistypik, die sich durch die „*Differenzierung bzw. Hierarchisierung der Schüler:innen nach Leistung in Relation zur Konstruktion ihrer persönlichen bzw. sozialen Identität*“ (ebd. 2020, 89; Herv. im Orig.) auszeichnet, soll v. a. der Typ IV, „*Primäre Rahmung durch Sachbezug und Individualisierung*“, dem er alle rekonstruierten Fälle des Mathematikunterrichts zuordnet, herangezogen werden.
Eine Homologie zwischen den rekonstruierten kanadischen und den schweizerischen Fällen liegt darin, dass sich der Mathematikunterricht durch eine primäre Rahmung der *Bearbeitung sachlicher Fragestellungen* auszeichnet. In den einbezogenen Fällen der Sekundarstufe I geht es um die Auseinandersetzung mit mathematischen Regeln, verbunden mit der Erwartung, diese ‚korrekt‘ anzuwenden. Diese Perspektive resp. Orientierung unterrichtlicher Bearbeitung von Aufgaben im Mathematikunterricht teilen Lehrpersonen und Schüler:innen in beiden Schulsystemen. Damit verbunden ist die Anerkennung, dass die Lehrperson über dieses Wissen verfügt und Bewertungen entlang der Unterscheidung (in-)korrekt der von Schüler:innen erzeugten Produkte vornehmen kann, während die Schüler:innen dies (noch) nicht in gleicher Weise können. Die Praxen sind auch bezogen auf den Verzicht auf klassenöffentliche „Zweit-Codierungen“, wie sie Wagener (in diesem Band) für den Deutschunterricht in deutschschweizerischen Schulkontexten rekonstruieren konnte, homolog. Weiter ist den unterrichtlichen Fällen gemeinsam, dass die Richtigkeit der mathematischen Regeln selbst nicht Gegenstand der Interaktionen ist, sondern diese als gegeben bzw. gültig verstanden werden.
Neben diesen Gemeinsamkeiten zeigt der Vergleich zwischen den deutschschweizerischen und kanadischen Fällen folgende Unterschiede: Die unterrichtliche Praxis von *Mrs. Wilson* zeichnet sich dadurch aus, dass keine klassenöffentlichen Bewertungen der Schwierigkeit der beantworteten Aufgaben (ebd., „noch relativ einfach“) vorgenommen werden und die Bearbeitung individueller Verstehens-

doi.org/10.35468/5973-05

probleme nicht in einen außerunterrichtlichen Kontext delegiert wird (vgl. Situation zwischen *Herrn Fuchs* und *Arianne* zur Organisation von Nachhilfe; ebd.). Vielmehr ist der Unterricht von *Mrs. Wilson* ein Ort, an dem Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Ergebnissen zum Ausgangspunkt für Erläuterungen bzw. kooperative Formen der Bearbeitung werden. Weder in der klassenöffentlichen noch in der dyadischen Situation des Unterrichts wird das Produkt bzw. der ‚Fehler' den Schüler:innen persönlich zugeschrieben, sondern sachlich bearbeitet. Die notierten Ergebnisse stellen mithin unterrichtliche Lern- und Erklärungsanlässe dar. Konträr dazu steht die Praxis des genannten schweizerischen Falls, in dem der Mathematiklehrer die Verantwortung für die Bearbeitung von Nicht-Verstehen nicht nur nicht in seinem Unterricht verortet, sondern bei der Schülerin selbst: sie habe sich individuell um außerunterrichtliche Nachhilfe zu bemühen (ebd.). Damit wird der Lernprozess persönlich attribuiert und die Verantwortung dafür individualisiert. Ein weiterer Unterschied zwischen den unterrichtlichen Praxen zeigt sich entlang des von Wagener (in diesem Band) rekonstruierten „stark steuernden bzw. kontrollierenden Unterrichtsablaufs". Wenngleich auch *Mrs. Wilson* den Unterrichtsablauf steuert, ist ihre unterrichtliche Praxis nicht vergleichbar irritiert, wenn Diskrepanzen zwischen der Erwartung der korrekten Anwendung mathematischer Regeln und deren Erfüllung durch Schüler:innen auftreten.
Vor dem Hintergrund dieses Vergleichs lassen sich die rekonstruierten Praxen der zwei Sequenzen „Fix that" und „Number Nine" *nicht* dem Typ IV der Studie von Wagener (2020) und auch *nicht* der rekonstruierten Basistypik zuordnen. Während hinsichtlich des Sachbezugs zwar Homologien erkennbar sind, differieren die Ergebnisse in Bezug auf die von Wagener (in diesem Band) rekonstruierte Individualisierung, die einer kooperativen und sachbezogenen Klärung im Unterricht selbst gegenübersteht. In den von Wagener untersuchten Praxen des Mathematikunterrichts wird der (Miss-)Erfolg individuell attribuiert, während Abweichungen von der mathematischen Regelanwendung in den bisher untersuchten kanadischen Fällen kooperativ zwischen Lehrperson und Schüler:innen mit durchgängigem Sachbezug bearbeitet werden. In der komparativen Analyse deutet sich mit dem Fall aus Kanada ein differenter Typ an, der sich zwar gleichermaßen durch eine „*Rahmung durch Sachbezug*" auszeichnet, jedoch anders als in dem von Wagener rekonstruierten Typ keine *personifizierte* Form der *Individualisierung* im Sinne einer Delegation der Verantwortung aufweist. Eine vergleichbare Zweitcodierung im Sinne „totaler Identität" (Garfinkel 1967), wie sie Wagener für die untersuchten Fälle des Deutschunterrichts in der Schweiz rekonstruieren konnte, findet sich in dem hier untersuchten kanadischen Fall ebenso wenig wie eine Verschleierung des Konstruktionsprozesses durch Individualisierung. Vielmehr werden (fehlerhafte) Anwendungen der mathematischen Regeln in den von den Schüler:innen erstellten Produkten durchgängig entlang der Sache identifiziert und die erwarteten Ergebnisse anschließend entlang der Regeln her-

doi.org/10.35468/5973-05

geleitet. Entsprechend können für den untersuchten kanadischen ebenso wie für den untersuchten schweizerischen Mathematikunterricht *keine* totalen Identifizierungen rekonstruiert und folglich nicht von machtstrukturierten Interaktionen gesprochen werden. Ein Vergleich des hier dargelegten kanadischen Falls von *Mrs. Wilsons* Mathematikunterricht ebenso wie des ihres Kollegen *Mr. Williams* (vgl. Sturm & Wagener 2022) aus der gleichen Studie mit den Fällen von Wagener (2020 und in diesem Band) belegt, dass die kanadischen Fälle sich der von Wagener rekonstruierten Basistypik „*Differenzierung bzw. Hierarchisierung der Schüler:innen nach Leistung in Relation zur Konstruktion ihrer persönlichen bzw. sozialen Identität*" *nicht* zuordnen lassen, da keine vergleichbaren zuschreibenden Identitätskonstruktionen aufgerufen werden; vielmehr werden die Schüler:innen als mathematische Regeln Lernende konzipiert.

5 Resümee und Perspektiven einer praxeologischen Professions- und Unterrichtforschung des Vergleichs ein- und mehrgliedriger Schulsysteme

Bevor die sinn- sowie die sich andeutenden soziogenetischen Ergebnisse resümiert und auf ihrer Grundlage Schlussfolgerungen formuliert werden, sei noch einmal hervorgehoben, dass die Ausführungen sich nicht derart generalisieren lassen, als ob sie für den Mathematikunterricht in der deutschsprachigen Schweiz und Kanada und/oder für ein- und mehrgliedrige Schulsysteme insgesamt stünden. Zugleich zeigen sich Homologien zu den explorativ generierten Ergebnissen, die auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen aus Norwegen und den USA generiert wurden (vgl. Sturm 2019a): Leistungen werden nicht vergleichbar individualisiert und hierarchisiert Schüler:innen zugeschrieben. Vor diesem Hintergrund erscheint es lohnenswert, den Vergleich unterrichtlicher Praxen in ein- und mehrgliedrigen Schulsystemen fortzusetzen. Eine Perspektive der Differenzierung der Ergebnisse sollte sowohl entlang des Vergleichs weiterer Schulfächer erfolgen – im Projekt vorgesehen ist der Sozialkundeunterricht sowie Unterrichtsstunden mit unterschiedlichen didaktischen Zielsetzungen (z. B. Einführung eines neuen Themas, Wiederholung). In dem Projekt ist v. a. erstgenanntes vorgesehen. Dabei wäre ein Fokus auf die Bearbeitung der „*notorischen Diskrepanz*" (Bohnsack 2017, 103; Herv. im Orig.) von Norm und Habitus im Sinne einer konstituierenden Rahmung zu legen. Die rekonstruierten Unterschiede in den konstituierenden Rahmungen der unterrichtlichen Interaktionen resp. Praxen werfen die Frage nach möglichen soziogenetischen Erklärungen für diese auf. Neben dem Einbezug weiterer Fälle des kanadischen Samples sollte man einer Relationierung mit den kodifizierten Rahmenbedingungen der Schulsysteme (v. a. Schulgesetze, Policy) nachgehen. Die sich andeutenden unterschiedlichen Leistungsverständnisse bzw. -normen, aber auch gemeinsamen Anteile der

doi.org/10.35468/5973-05

Fremdrahmungen können so in ihrer Genese in den Blick genommen werden. Mittels vergleichender Betrachtung kann geprüft werden, in welcher Weise die unterrichtlichen Konstruktionen von Leistungsdifferenzen zu den institutionellen Normen von Leistung in Relation stehen.
Darüber hinaus sollen die Rekonstruktionen der performativen Performanz der Unterrichtspraxis perspektivisch auch mit den erhobenen Interviews und Gruppendiskussionen in Beziehung gesetzt werden. Dies ist v. a. mit dem Ziel verbunden, weitere Formen der Bearbeitung der Spannungsverhältnisse zwischen Norm und Habitus im Zuge der Bewältigung der konstituierenden Rahmung in den Blick zu nehmen. Für eine rekonstruktiv fundierte Inklusionsforschung eröffnen derartige Vergleiche einen Zugang zur Rekonstruktion unterrichtlicher Konstruktionen von Behinderungen und Benachteiligungen. Wenn, wie sich dies hier andeutet, die Genese unterrichtlicher Praxen kein losgelöst von gesellschaftlichen bzw. institutionellen Rahmungen hervorgebrachtes Mikrophänomen darstellt, betont dies die Bedeutung von Schulentwicklung resp. *Schulstrukturentwicklung* gegenüber einer reinen Unterrichtsentwicklung im Kontext von Inklusion.

Literatur

Amling, Steffen (2021): Schulorganisationen als mehrdimensionale Gebilde – Konzeptionelle und methodologische Überlegungen zur Erforschung von Lernprozessen in und von Schulen aus der Perspektive einer praxeologischen Wissenssoziologie. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, 139-158.

BCME, British Columbia Ministry of Education. (2016): Special Education Services. A Manual of Policies, Procedures and Guidelines. Victoria: BCME, British Columbia Ministry of Educaiton. Online unter: https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/inclusive/special_ed_policy_manual.pdf. (Abrufdatum: 29.10.2021).

Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode (1. Aufl.). Opladen: Budrich.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Budrich.

Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation (2. Aufl.). Opladen: Budrich, 131-152.

Garfinkel, H. (1967): Conditions of successful degradation ceremonies. In: J. G. Manis & B. N. Meltzer (Hrsg.): Symbolic Interaction. A reader in social psychology. Boston: Allyn and Bacon, 205-212.

Helbig, M. & Nikolai, R. (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Luhmann, N. (1978): Erleben und Handeln. In: H. Lenk (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretationen. Erster Halbband. München: Fink, 235-253.

doi.org/10.35468/5973-05

Martens, M. & Wittek, D. (2019): Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 285-306.

Sturm, T. (2019a): Constructing and addressing differences in inclusive schooling – comparing cases from Germany, Norway and the United States. In: International Journal of Inclusive Education 23(6), 656-669.

Sturm, T. (2019b): Forschungsprojekt: Soziale Genese unterrichtlicher Praxen der Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen im transnationalen Vergleich.

Sturm, T. (2021): Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule – ein transnationaler Fallvergleich unterrichtlicher Praxen. In: A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.): Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung Handbook Inclusion International: Global, National and Local Perspectives on Inclusive Education. Opladen: Budrich, 407-421.

Sturm, T. & Wagener, B. (2022): Bilder und Videografien/videografische Daten im Kontext erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung. In: T. Wolfgarten & M. Trompeta (Hrsg.): Bild & Erziehungswissenschaft. Eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes. Weinheim: Beltz Juventa.

Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2020): Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1. In: I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, 581-595.

Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2014): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Online unter: http://p3.snf.ch/project-152751. (Abrufdatum: 26.08.2015).

Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016): Kooperation pädagogischer Professionen: Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster: Waxmann, 207-221.

Wagener, B. (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/5973-05

Anja Wilken

Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzerfahrungen

Abstract

Lehrpersonen sind im Berufsalltag mit Normen konfrontiert, die in Spannung zu ihrem Lehrerhabitus stehen, gleichzeitig aber bearbeitet werden müssen. Zwischen dem Umgang mit Normen und der Orientierung an (Un-)Gewissheit konnten bereits Zusammenhänge festgestellt werden (Wilken 2021). Dieser Beitrag nähert sich den Fragen, (1) wie sich Professionalisierung in und mit Ungewissheit vollziehen kann und (2), ob und wie Lehrerbildung dies anstoßen kann. Durch die theoretische Zusammenführung des Ungewissheitsdiskurses mit der Praxeologischen Wissenssoziologie wird das Norm-Habitus-Modell in einen neuen Kontext – *teach abroad* im Lehramtsstudium – gebracht. Konkret wird herausgearbeitet, wie Ungewissheit von Lehramtsstudierenden durch im Ausland gemachte Differenzerfahrungen im Rahmen von *teach abroad* erlebt wird. Erste Einblicke in laufende Forschung zeigen eine sogenannte *episodale Habitusmodifikation*, ein durch ein ‚neues' Normsystem verändertes Sprechen und Handeln. Daraus wird ein theoretisches Modell zum Professionalisierungspotenzial von *teach abroad* entwickelt.

Schlagworte

Professionalisierung, Ungewissheit, Differenzerfahrung, Norm-Habitus-Spannung, Praxeologische Wissenssoziologie

1 Einleitung

Im fremdsprachendidaktischen Diskurs wächst das Interesse an Lehrer:innen- und Professionsforschung. Im Zentrum des Interesses steht die Frage, was professionelle Fremdsprachenlehrpersonen auszeichnet. Werden Professionalisierungspotenziale spezieller Ansätze oder Themen untersucht, erhält man von Lehrpersonen, wie anhand von empirischen Forschungsergebnissen im Folgenden dargestellt wird, nicht notwendigerweise fach- bzw. themenspezifische Antworten. Dies weist darauf hin, dass zunächst grundlegendere Erkenntnisse zu den Mechanismen von Professionalisierung in den Blick genommen werden müssen, die aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive auf den spannungsreichen Umgang mit

doi.org/10.35468/5973-06

Normen bei gleichzeitiger und damit verbundener Ungewissheit fokussieren. Daraus ergibt sich für daran anschließende Forschung, nach Momenten und Erfahrungen im Verlauf der Berufsbiografie zu suchen, die Irritationen auslösen. Dies rückt die Ausbildungsphase und konkreter die in den Lehramtsstudiengängen immer zentraler werdenden Internationalisierungsprogramme wie z. B. *study/teach abroad* ins Erkenntnisinteresse. So werden (im Ausland gemachte) Differenzerfahrungen bezüglich ihres Professionalisierungspotenzials im Umgang mit Ungewissheit und Spannungsverhältnissen diskutiert. Dies erscheint fruchtbar, da Interkulturalität bzw. interkulturelle Begegnungen ohnehin von Ungewissheit durchzogen sind und ein großes Irritationspotenzial bergen.
Ausgehend von den Ergebnissen meiner empirischen Studie zur Professionalisierung von Englischlehrpersonen (Wilken 2021) zielt dieser Beitrag darauf, den möglichen Ursprüngen eines für Englisch- bzw. Fremdsprachenlehrpersonen spezifischen Orientierungsproblems auf den Grund zu gehen. Theoretisch wird dafür die Professionsforschung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive mit dem Ungewissheitsdiskurs zusammengeführt. Daraus ergibt sich eine nähere Betrachtung des Verhältnisses von Norm und Praxis zum Umgang mit Ungewissheit. Die Schnittstelle zwischen dem Umgang mit Ungewissheit und (dem Hinterfragen von) Normen durch Fremdheits- bzw. Differenzerfahrungen, die hier aufbauend auf empirischen Ergebnissen, aber schließlich theoretisch entfaltet wird, wirft die Frage auf, wie bestimmte Umgangsweisen mit Normen sowie mit Ungewissheit bzw. deren Entstehung empirisch zugänglich gemacht werden (können).
In der Zusammenschau der Rolle von Irritation bzw. Differenzerfahrung bezogen auf wahrgenommene Normen, wird die Fruchtbarkeit des Norm-Habitus-Modells in einem neuen Kontext der Lehrerbildung, nämlich *study/teach abroad* Programmen, diskutiert. Anhand eines Gedankenexperiments, welches mit ersten Fallstudien aus der Austauschforschung zu *teach abroad* Programmen flankiert wird, wird ein theoretischer Rahmen entfaltet und begründet, warum es lohnenswert ist – im Vokabular der praxeologischen Wissenssoziologie – der Frage nachzugehen, ob und inwiefern Irritationen oder Differenzerfahrungen eine Modifikation des Habitus im Sinne des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (nachfolgend: Orientierungsrahmen i.w.S.) auslösen können.
Im Folgenden werden die zentralen Begriffe für die Untersuchung von Lehrerprofessionalisierung, besonders Habitus und Norm und deren Spannungsverhältnis sowie Ungewissheit eingeführt (Abschnitt 2). Nach einer kurzen Vorstellung des zentralen Orientierungsproblems (Abschnitt 3) folgt in Abschnitt 4 die Präsentation der empirischen Ergebnisse. Dies führt zu einer theoretischen Diskussion über das Professionalisierungspotenzial von Differenzerfahrungen (Abschnitt 5). Mit Blick auf Austauschforschung werden daraus in Abschnitt 6 (weiterhin zu prüfende) Implikationen für die Lehrerbildung abgeleitet, und der Beitrag mit einer Schlussbetrachtung (Abschnitt 7) abgerundet.

doi.org/10.35468/5973-06

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Professionalisierung und Normen

Ausgehend von Elementen aus dem strukturtheoretischen und berufsbiographischen Ansatz und mit Bezug auf Hericks, Keller-Schneider & Bonnet (vgl. 2019, 598) verstehe ich Professionalisierung von Lehrpersonen als einen, die Berufsbiografie begleitenden Prozess eines Eintretens in die und Auseinandersetzung mit der jeweiligen Einzelschule und ihren berufsspezifischen Strukturen. Bohnsack prägt im Rahmen des praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatzes den Begriff eines sich professionalisierenden Milieus (vgl. 2020, 71, Fußnote 41), womit ein Interaktionssystem gemeint ist. Die der Interaktion zugrundeliegende Struktur, die – durch Kontinuität und Erwartbarkeit bestimmter interaktionaler ‚Muster' – routinisiertes und habitualisiertes Entscheiden und Handeln ermöglicht, die sogenannte konstituierende Rahmung, versteht er dabei als Voraussetzung für Professionalisierung (ebd.). Professionalisiertes Handeln ist dabei immer auf bestimmte konjunktive Erfahrungsräume bezogen, „an denen das Individuum teilhat" (ebd., 101).

Daher spielt die Verflechtung von privater und professioneller Biografie eine entscheidende Rolle: Der Lehrberuf zeichnet sich in besonderem Maße durch einen im Vergleich zu anderen Berufsfeldern längeren Sozialisationsprozess aus, der (spätestens) mit dem Eintritt in die Schule und der Übernahme einer Schülerrolle beginnt und nach dem Durchlaufen der universitären Lehrerbildung im beruflichen Feld fortgesetzt wird. Bereits bei Schüler:innen werden durch bestimmte Interaktionsmuster oder Routinen sowie durch das soziale Umfeld komplementär zu ihrer Schülerrolle Erwartungen an eine Lehrerrolle angelegt. Im Verlauf der Lehrerbildung werden dann bestimmte Handlungsformen und deren Funktionalität in dem spezifischen sozialen Umfeld erprobt. Dabei ist zum einen das implizite, handlungsleitende Wissen von zentraler Bedeutung für das Lehrerhandeln (performative Performanz). Zum anderen entsteht sowohl durch veränderte Rahmenbedingungen (man ist in einer anderen Zeit Lehrer:in als man selbst Schüler:in war), als auch durch die neue Rolle als Lehrperson ein ‚neues soziales Umfeld'. Die Rolle wird definiert durch Erwartungserwartungen darüber, wie eine Lehrperson zu sein (Identitätsnorm) und Unterricht abzulaufen habe, aber auch durch Erwartungen der Schüler:innen sowie der Schulleitung der Einzelschule (institutionelle Norm). Erwartungen und Erwartungserwartungen machen dann eine Aushandlung zwischen Habitus und diesen als exterior wahrgenommenen Normen notwendig, was im Vokabular der Praxeologischen Wissenssoziologie unter dem Orientierungsrahmen i.w.S. verstanden wird. Der Habitus konturiert sich durch die Bearbeitung, Anlehnung an oder Abgrenzung von Normen immer wieder neu, was sich jedoch auf impliziter Ebene vollzieht und daher der bewussten Bearbeitung entzieht. Eine notorische Spannung zwischen Norm und

doi.org/10.35468/5973-06

Habitus liegt schon allein deshalb vor, weil sie unterschiedlichen Wissensformen (kommunikativem und konjunktivem Wissen) angehören. So stehen die Normen in einer Spannung zur eigenen Handlungspraxis (Kontrafaktizität), was besonders durch Erfahrungen in anderen sozialen Milieus deutlich wird. Da der Habitus über die Brechung an Normen seine Kontur zeigt, bedarf es in der empirischen Forschung stets der (Identifikation von milieuspezifischen) Normen. Durch die Rekonstruktion der Umgangsweisen mit verschiedenen Normen lassen sich die Habitusdimensionen zumindest teilweise aus ihrer engen Verwobenheit mit Normen abstrahieren.[1] Die Rekonstruktion dieses Spannungsverhältnisses, also des Orientierungsrahmens i.w.S., gibt folglich Aufschluss über professionalisiertes Lehrerhandeln.

Existiert eine konstituierende Rahmung, kann der berufliche Habitus eine gewisse Stabilität aufweisen, die sich in zwei Umgangsweisen mit Normen (*konsolidierend*: Distanzierung von Normen oder *modifizierend*: Vermittlung von Normen) äußern kann (vgl. Bohnsack 2020, 69f.).[2] Dennoch findet in beiden Fällen nicht unbedingt eine Transformation des Habitus statt, beim norm-vermittelnden Typ kann es jedoch zu einer Modifikation des Habitus kommen (vgl. ebd., 69).

Eine damit zusammenhängende Komponente von und eine Voraussetzung für Professionalisierung bilden nach Bohnsack (2020) die in eine Praxis integrierten impliziten und praktischen Reflexionspotenziale (vgl. ebd., 118). Die Praxeologische Wissenssoziologie geht damit konzeptionell einen Schritt weiter als die Strukturtheorie mit dem Konzept der Habitusreflexion (vgl. Helsper 2018, 131), da theoretische Reflexion für professionalisiertes Handeln als nicht ausreichend angesehen wird.[3]

Praktische Reflexion ist eine Reflexion *innerhalb* der Handlungspraxis (vgl. Bohnsack 2020, 59). Nur darüber können – selbst bei einer Rahmeninkongruenz oder auch Rahmenkomplementarität (z. B. Förderung von Schülerautonomie seitens der Lehrperson vs. Aufgaben-Abarbeitung der Schüler:innen) – ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum und eine konstituierende Rahmung entstehen, was einem professionalisierten Unterricht entspräche (vgl. Bohnsack 2020, 47f.). Einer Irritation des Habitus wird mit praktischer Reflexion begegnet, was jedoch nicht automatisch ein Anzeichen für eine Inkonsistenz der konstituierenden Rahmung ist (vgl. ebd., 70). Schulgesetze, Bildungspläne oder andere Ausgangsbedingungen an einer Schule spannen einen Rahmen auf, in dem Lehrpersonen

1 In Interviews weitergehend nach Episoden aus der Kindheit zu fragen, wäre aus mindestens zwei Gründen nicht hilfreich: Erstens, weil Eltern bereits gewisse Normen verinnerlicht haben und diese in der Erziehung und Interaktion mit dem Kind „setzen“, und zweitens, weil Befragte ihre Kindheit vor der Bewertungsfolie ihrer Erwachsenen-Wissensbestände erzählen, wodurch auch hier über Bewertungen und Selektion der Details in einer Erzählung Normen hineingespült werden.

2 Die Begriffe konsolidierend und modifizierend sind der Studie von Hericks u. a. (2018) entnommen.

3 Andererseits wird in der Strukturtheorie eine normative Bewertung vollzogen, was in der Praxeologischen Wissenssoziologie zunächst nicht näher bestimmt ist.

doi.org/10.35468/5973-06

in Auseinandersetzung mit normativem Wissen eigene Handlungsmuster entwickeln. Diese werden dabei sowohl aus bestehenden Routinen übernommen als auch neu ausgehandelt, um den eigenen Handlungsspielraum autonom zu nutzen. Wie oben bereits angedeutet, kann der Umgang mit Normen i.d.R. trotz und durch praktische Reflexion zu einer Stabilisierung des Habitus, resp. eines Orientierungsrahmens i.w.S., führen.

2.2 Ungewissheit

Im Folgenden wird kurz in die Konzepte *Ungewissheit* und *Irritation* eingeführt und es werden Bezüge zwischen Ungewissheit und Professionalisierung hergestellt, um in Abschnitt 5 die Berührungspunkte von Ungewissheitsdiskurs und praxeologischer Professionsforschung aufzuzeigen, beide Diskurse zusammenführen und damit das Norm-Habitus-Modell in seiner Fruchtbarkeit für die Austauschforschung zeigen zu können.

Der Berufsalltag von Lehrpersonen ist von Ungewissheit geprägt. Im Zentrum ihrer Tätigkeiten steht der Unterricht, der sich in Interaktion mit einer Lerngruppe vollzieht. Ungewissheitselemente sind sowohl komplexe Beziehungsgefüge (z. B. Lehrperson mit einem:r Schüler:in, aber auch Lernperson mit gesamter Lerngruppe) als auch die ‚fehleranfällige Kommunikation' aufgrund von unschätzbaren Anschlussäußerungen. Aus system- und bildungstheoretischer Perspektive sprechen Combe, Paseka & Keller-Schneider von einer „Herausbildung von Erwartungszusammenhängen" (2018, 72) – mit dem Ziel „die Wahrscheinlichkeit von Anschlüssen zu erhöhen" (ebd.) und temporär eine „Stabilisierung von Erwartungen" (ebd.) zu erreichen. Die Vielzahl an möglichen Anschlüssen in Interaktionssituationen macht aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive die Herstellung einer konstituierenden Rahmung notwendig: Nur so kann Kontinuität trotz Ungewissheit auf der Wie-Ebene der unterrichtlichen Interaktion gesichert werden.

Ungewissheit entsteht durch den Bedeutungsüberschuss einer Erfahrung. Ausgangpunkt für Erfahrungen ist nach Combe & Gebhard eine Irritation – gleichzeitig kann eine Irritation auch als mögliche Folge von Differenzerfahrungen verstanden werden. Bedeutungsüberschüsse machen stets eine Interpretation resp. Reflexion erforderlich, die zunächst aufgrund eigener „Vergleichsmaßstäbe und Vergleichsfolien" (2019, 142) erfolgt. Wenn die „eigenen interpretativen Verfügungsmöglichkeiten" (ebd., 143) an ihre Grenzen stoßen, führt das zu einer Irritation. Wenn also „die Geltungsreichweite von bisher Bewährtem in Frage gestellt wird […]" (Keller-Schneider 2018, 235), kommt es sowohl auf expliziter als auch impliziter Ebene zu Reflexion.[4] Lehrerhandeln ist aufgrund der bereits

4 In Kurtz' Worten fasst Košinár dies als die Bezugnahme vom „Erfahrungswissen […] zum wissenschaftlichen Erklärungswissen" (vgl. 2018, 259). Diese Bezugnahme lässt sich im Vokabular der Praxeologischen Wissenssoziologie als implizite Reflexion fassen und empirisch rekonstruieren,

doi.org/10.35468/5973-06

oben genannten komplexen und durch Kontingenz geprägten Interaktion weder standardisiert und standardisierbar, noch sind die dadurch anzuregenden Bildungsprozesse der Schüler:innen steuerbar. D.h. was oder wieviel von gelehrten Unterrichtsinhalten von Lernenden verstanden und gelernt wird, bleibt ebenfalls ungewiss und nicht kontrollierbar (vgl. Košinár 2018, 258f). Im Sinne der systemtheoretischen Argumentation sind die Schüler:innen (aufgrund des sogenannten ‚Technologiedefizits') nicht direkt, sondern nur über Kommunikations- oder Interaktionssysteme erreichbar (Kade 2004). Derartige Interaktionssysteme und das damit verbundene kollektive Gedächtnis werden in der Praxeologischen Wissenssoziologie als konjunktiver Erfahrungsraum verstanden (Bohnsack 2020, 44). Ungewissheit kann auf verschiedene Weisen begegnet werden (vgl. ebd., 260): Erstens mit Schließung und dem Festhalten an einer Gewissheitsfiktion und Handlungsroutinen. Diese Schließung kann jedoch nach Combe & Gebhard nur temporär hergestellt werden. Zweitens kann der Ungewissheit, sofern sie zugelassen wird, mit dem „Ausbalancieren von Krisen und Routinen über ‚situierte Kreativität' und Reflexivität" (ebd.) begegnet werden. In der Psychologie werden diese Umgangsweisen mittels Fragenbogenstudien anhand einer Ungewissheitstoleranzskala untersucht.[5] Dabei zeigen die Ergebnisse von Dalbert und Radant (2010), dass Lehrpersonen eine geringere Ungewissheitstoleranz im Vergleich zu anderen Berufsgruppen (wie etwa Flugbegleiter:innen) aufweisen. Schließungstendenzen von Lehrpersonen wurden auch qualitativ, u.a. auch in der Studie von Bonnet & Hericks (2020), bestätigt und äußern sich z.B. über ein Festhalten oder Abarbeiten des Curriculums bzw. dem „teaching to the test" (Stichwort: „Prüfungsschule"), im Kontrast zu einem offeneren Unterrichtssetting wie etwa bei Formen des kooperativen Lernens, die Schülermitbeteiligung umsetzen. Professionalisiertes Handeln kann sich daher dadurch auszeichnen, dass der Umgang mit Ungewissheit teilweise zu einer Routine wird – z.B. wenn sie nicht durch Schließung zu vermeiden versucht wird. Im Vokabular der Praxeologischen Wissenssoziologie gesprochen: Wenn bestimmte Handlungen habitualisiert und damit ‚selbstverständlich' sind, wird ein Spannungsverhältnis von Norm und Praxis gar nicht erst wahrgenommen. Die Notwendigkeit einer Positionierung vollzieht sich folglich bei einer Auseinandersetzung mit ‚neuen' (d.h. der routinierten Handlungspraxis ‚fremden') Handlungserwartungen. In diesem Sinne spreche ich im Folgenden von Ungewissheitszugewandtheit, d.h. dem Zulassen

wenn nämlich durch die Verschränkung der Wissensbestände eine Neurahmung vorgenommen bzw. ein verändertes Sprechen sichtbar wird. Da Irritationen Krisen auslösen können, erfordert das Durchlaufen dieses Prozesses und „Aushalten und Verarbeiten von Diskrepanzerfahrungen" (Keller-Schneider 2018, 240) einen geschützten Raum.

5 Ich verstehe diese zwei Umgangsweisen mit Ungewissheit als Habitusdimensionen. Da diese Umgangsweisen auf der Ebene des impliziten Wissens verortet sind, sind sie lediglich entfernt mit dem quantifizierbaren Konstrukt der Ungewissheitstoleranz aus der Psychologie (vgl. Dalbert & Radant 2010) vergleichbar.

doi.org/10.35468/5973-06

von Ungewissheit. Ungewissheitszugewandtheit steht u. a. für das Aushalten teilweise unvereinbarer Positionen, Wertvorstellungen oder Argumentationsfiguren – aber auch für die Bereitschaft, sich z. B. auf Ungewissheit und offene Ausgänge geplanter Unterrichtsstunden einzulassen.
Ungewissheit, verstanden als Unverfüglichkeit, kann nach Noch-Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können (nach Wehling in: Combe, Paseka & Keller-Schneider 2018, 55) systematisiert werden. Konkret auf den Englischunterricht bezogen könnten Lehrpersonen bei geringer mündlicher Beteiligung von Schüler:innen Ungewissheit im Sinne eines Nicht-Wissens erfahren, da sie z. B. kein Wissen über die individuellen und vielleicht auch situativen Ursachen für das Schülerverhalten haben. Doch selbst bei hoher mündlicher Beteiligung einzelner Schüler:innen im Unterricht bleibt Ungewissheit auf Ebene des Nicht-Wissen-Könnens und der Unzugänglichkeit bestehen, da die Lehrperson lediglich von der Performanz auf die Sprachkompetenz der Schüler:innen schließen kann – die eigentliche Kompetenz bleibt der Lehrperson aber unverfüglich.[6] Das Nicht-Wissen-Können wird zudem im Kontext von Mehrsprachigkeit durch sprachspezifische Transfer- und Lernstrategien der Schüler:innen deutlich (für einen Überblick über die linguistische Tertiärspracherwerbsforschung siehe Gabryś-Barker 2019).[7] Durch die sprachlich enorm heterogene Ausgangslage einer Lerngruppe erhöht sich das Komplexitätsproblem und somit Ungewissheit im Sinne eines Nicht-Wissen-Könnens für die Lehrpersonen.

3 Das zentrale Orientierungsproblem

Professionalisiertes Handeln, verstanden als das Herstellen einer konstituierenden Rahmung, ist mit einer Vielzahl von Handlungsanforderungen verbunden, besonders aufgrund des ‚Technologiedefizits' im Lehr-Lern-Kontext. Das zentrale Orientierungsproblem von Lehrpersonen lässt sich zunächst theoretisch zwischen relativer Gewissheit und Ungewissheit bzw. Kontingenz aufspannen. Empirisch kann dies durch Studien konkretisiert und belegt werden: Die Untersuchung von Englischlehrpersonen und -unterricht bei der Einführung von kooperativen Lernformen von Bonnet & Hericks (2020) hat gezeigt, dass sich die Lehrpersonen in dem Spannungsfeld zwischen Prüfungs- und Mitteilungsorientierung bewegen. Auch Wilken (2021) konnte das zentrale Orientierungsproblem des Umgangs

6 Dies wird besonders bei den rezeptiven Kompetenzen wie z. B. Hörleseverstehen deutlich, oder durch Phänomene wie die „silent period", durch die sich erst zeitversetzt die sprachlichen Kompetenzen zeigen bzw. performativ zum Ausdruck gebracht werden.

7 Mit Bezug zu Darvins und Nortons (2015) investment Modell aus soziologischer Perspektive sind dabei auch Faktoren wie Macht, Sprachprestige, Rederecht, kulturelles Kapital und Identität mit zu berücksichtigen, was die Komplexität von dem (Sprach-)Handeln mehrsprachiger Schüler:innen zusätzlich erhöht.

doi.org/10.35468/5973-06

mit Korrektheit in einer Interviewstudie mit Englischlehrpersonen rekonstruieren, was in Abschnitt 4 genauer darstellt wird: Hier zeigt sich, dass die Lehrpersonen sich zu einer wahrgenommenen Korrektheitsnorm positionieren müssen, und ihren Unterricht entweder stärker an formal-messbarer Korrektheit oder an Kommunikation und Verständigung orientieren.[8] Dabei legt die praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung den Fokus auf den Umgang mit dem Orientierungsproblem. Anders als im strukturtheoretischen Ansatz geht es nicht um einen normativ erwünschten Umgang (wie etwa der Balancierung einer Antinomie) – in der Praxeologischen Wissenssoziologie kann auch eine einseitige Auflösung als professionalisiertes Handeln bezeichnet werden, sofern eine konstituierende Rahmung hergestellt und funktionale und verlässliche resp. erwartbare Handlungsroutinen aufgebaut werden. In der Empirie zeigt sich dabei (siehe Abschnitt 4), dass die Praxis der Lehrpersonen sich häufig abweichend von wahrgenommenen Normen oder ihren Idealvorstellungen von Lehr-Lern-Settings gestaltet.[9] Ein Grund könnte darin liegen, dass ein an Kommunikation orientierter Englischunterricht mit viel Ungewissheit verbunden ist und der anzubahnende und auszubauende Spracherwerb schwer zu überprüfen ist. Wenn es eine Diskrepanz zwischen implizitem und explizitem Wissen gibt, wovon in der Praxeologischen Wissenssoziologie ausgegangen wird, dann lässt sich daraus schließen, dass das implizite Wissen entscheidend dafür ist, wie sich zu einem Orientierungsproblem verhalten bzw. positioniert wird. So hat Spracherwerbsförderung trotz des (expliziten) Wissens über die Erwerbsreihenfolge (und damit auch die Lehr- und Erlernbarkeit) bestimmter sprachlicher Phänomene (vgl. Processability Theory von Pienemann in Keßler & Plesser 2011, 76ff.) mit dem Vertrauen in einen nicht-linearen und nicht ohne weiteres sichtbarzumachenden Prozess zu tun. Dies macht zumindest teilweise eine Öffnung des Fremdsprachenunterrichts erforderlich, sodass die Lehrpersonen mit der Frage konfrontiert sind, wieviel Offenheit sie im Spracherwerbsprozess ihrer Schüler:innen zulassen, und demnach auch: wie stark sie z. B. durch Korrekturen als eine Form der Schließung eingreifen. Diese Fragen müssen im Kontext von Spracherwerb auch im Rahmen von Emotionen (fremdsprachendidaktisch von Relevanz hier besonders: *anxiety* und *risk-taking*; schulpädagogisch auch: Helspers Näheantinomie) von den Lehrpersonen bearbeitet werden. Insoweit als dieser interaktive Prozess reproduzierbar ist und auf eine gewisse Dauer gestellt werden kann, konstituiert sich ein konjunktiver Erfahrungsraum und somit eine gewisse Stabilität.

8 Diese Orientierungen sind als Pole auf einem Kontinuum zu verstehen, da auch für verständliche Kommunikation ein Mindestmaß an (grammatischer) Korrektheit erforderlich ist.

9 Dazu bespielhaft ein Zitat einer Lehrperson aus der Studie von Wilken (2021) zum Einbezug von Mehrsprachigkeit: „Ich finde das ganz wichtig im Englischunterricht […], […] aber das mach ich ehrlich gesagt zu wenig. Also das könnte ich mir echt vornehmen da noch mehr rein fließen zu lassen." (Fall K, Z. 743-747).

Im Folgenden werden Ergebnisse meiner Studie zur Professionalisierung von Englischlehrpersonen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen vorgestellt. Daran kann gezeigt werden, dass Orientierungen eher stabil bleiben, und Mehrsprachigkeit keine Irritation auslöst.

4 Empirische Studie

Ich beginne mit dem Hintergrund der im folgenden präsentierten Studie (Wilken 2021): Ausgehend von den Zielen des schulischen Fremdsprachenunterrichts, die sprachlichen, interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen der Schüler:innen auszubauen, und der Ausgangslage eines hohen Anteils mehrsprachig aufgewachsener Schüler:innen an Schulen in deutschen Großstädten, wurde in einer qualitativ-rekonstruktiven Interviewstudie[10] der Fragestellung nachgegangen, ob bzw. inwiefern sich die Professionalisierung von Englischlehrpersonen und die jeweilige Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen bedingen. In der angewandten Linguistik existieren Studien zu sprachlichen Ressourcen sowie Sprachlernstrategien und Rückgriffen auf bereits erworbene Sprachen beim schulischen Fremdspracherwerb von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (z. B. Spellerberg 2016). Studien belegen außerdem, dass sich bereits biografisch und informell erworbene Mehrsprachigkeit positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken kann (z. B. Özkul 2015a; Özkul 2015b; Jacob 2021). Solche Ergebnisse haben zur normativen Aufladung des Themas beigetragen, was anhand zahlreicher Regelkataloge gezeigt werden kann, die Erwartungen an Lehrpersonen und deren Handeln stellen, um Mehrsprachigkeit konstruktiv und systematisch in den Unterricht einzubeziehen (Hufeisen & Jessner 2009; Lanfranchi 2013; Karakaşoğlu 2016). Trotz bzw. neben diesen Regelkatalogen konnte u. a. Hus Studie zeigen, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit (trotzdem) kaum systematisch in der Praxis umgesetzt wird (vgl. Hu 2005).[11]
Dem Ideal der Verlaufsoffenheit sowie dem Relevanzsystem der Befragten folgend, hat sich in der Studie jedoch ergeben, dass Mehrsprachigkeit nicht das dominante Thema für die Englischlehrpersonen ist. Stattdessen konnte als zentrales Orientierungsproblem der Umgang mit Korrektheit identifiziert und daraus die Korrektheitsnorm rekonstruiert werden. Sie wird im Folgenden dargestellt.

---

10 Es wurden episodische Interviews mit Englischlehrpersonen geführt, die mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet wurden und in einer Relationalen Typenbildung münden.

11 Ein möglicher Grund kann sein, dass die sprachlichen Fähigkeiten und Erwerbsbiografien der Schüler:innen so vielfältig sind, dass dadurch Ungewissheit und Komplexität im Unterricht noch weiter gesteigert und damit deutlicher spürbar werden.

doi.org/10.35468/5973-06

4.1 Die vier Facetten der Korrektheitsnorm

Die in der Studie rekonstruierte Korrektheitsnorm besteht aus vier Facetten: (sprachliche) Korrektheit und Angemessenheit, Zielvarietät, Einsprachigkeit, *native speaker*-Norm (vgl. Wilken 2021, 161ff.). Erstens geht es Lehrpersonen um den Grad der Ausrichtung des Englischunterrichts an sprachlicher Korrektheit und Angemessenheit. Zweitens haben bestimmte Zielvarietäten den Status, den Englischunterricht zu normieren, in dem Britisches Englisch oder Amerikanisches Englisch oder vielleicht auch Englisch als *lingua franca* angestrebt bzw. als Lernziel markiert wird. Drittens solle Englischunterricht sich durch Einsprachigkeit auszeichnen. D. h. Englischunterricht sollte durchgehend auf Englisch stattfinden – mit Ausnahme von Verständnisproblemen seitens der Schüler:innen, oder gar Grammatiklektionen, für die auf Deutsch gewechselt werden darf. Die vierte Facette der Norm umfasst das Ideal, einen möglichst *native speaker*-nahen Sprachstand zu entwickeln – sowohl als Lehrperson als auch bei den Schüler:innen. Entsprechen die Lehrpersonen dieser Erwartung oder Erwartungserwartung nicht, führt das zu Rechtfertigungen, warum sie trotzdem ‚gute' Englischlehrpersonen sein können und sind. Alle Lehrpersonen des Samples positionieren sich explizit oder implizit zur Korrektheitsnorm. Dabei konnten verschiedene Umgangsweisen typisiert werden.

In der Vergleichsdimension *Umgang mit Korrektheit* zeigten sich in der Typologie ein *relativierender* Typus, der sich durch eine hohe Fehlertoleranz auszeichnet und auch Sprachvarietäten eher offen gegenüber steht, und im Kontrast dazu ein *einfordernder* Typus, der eine geringe Fehlertoleranz aufweist und sprachliche Fähigkeiten der Schüler:innen als Voraussetzung anstatt Ziel für den Unterricht ansieht. Unabhängig davon, ob der Fremdsprachenunterricht eine Mitteilungs- oder Formorientierung (vgl. Bonnet & Hericks 2020) aufweist, ist in beiden Fällen eine Positionierung der Lehrpersonen zur Korrektheitsnorm zu beobachten, die nicht nur vor der Folie des Spracherwerbs, sondern auch vor den institutionellen Normen und Routinen des schulischen Sprachenlernens abgewogen wird. Neben die antinomische Struktur des Lehrerhandelns tritt zudem die fachspezifische Komplexität des Spracherwerbsgeschehens. Die Positionierung, also wie stark eine Lehrperson an der Starrheit der Regeln eines Sprachsystems festhält, wird bedingt durch explizites sowie implizites Wissen zu Spracherwerbstheorien und Spracherwerbsvorstellungen der Lehrpersonen (vgl. Abschnitt 3).

Obwohl sich diese empirische Studie auf Englischlehrpersonen beschränkt hat, zeichnet sich mit Blick auf andere Studien aus der Fremdsprachendidaktik ab, dass die Facetten der Korrektheitsnorm auch für den Französisch- oder Spanischunterricht zentral sind (vgl. Melo-Pfeifer 2019; Tesch 2021 i.V.). Es steht aber über den Vergleich weiterer Studien und anderer Fächer aus, zu prüfen, erstens, inwiefern die Korrektheitsnorm fremdsprachenspezifisch ist und zweitens zu welchem Zeitpunkt sie virulent wird: Bildet sich die Korrektheitsnorm mit Beginn

doi.org/10.35468/5973-06

des institutionellen (Fremd-)Spracherwerbs aus, oder bereits mit Eintritt in die Schule, wo fachübergreifend Normen, Ideale und Bewertungsraster aufgestellt werden, die es zu bedienen gilt? Die habituelle Prägung der Korrektheitsnorm muss insofern genauer erforscht werden, damit Rückschlüsse möglich sind, aus welchem kollektiven Wissen sie sich speist und was das für den Professionalisierungsdiskurs und rückübersetzt für die Lehrerbildung bedeutet.[12]

4.2 Ergebnisse zu Mehrsprachigkeit

In den Ergebnissen zeigen sich Suchbewegungen und Irritationen, die sich jedoch nicht auf den Umgang mit Schülermehrsprachigkeit beziehen. Vielmehr löst der normative Anspruch der Korrektheit in der Praxis bei einigen Lehrpersonen im Sample Irritationen aus, während das Thema Mehrsprachigkeit in der Tendenz eher zu einer Stabilisierung des Habitus der Lehrpersonen führt. Dennoch konnten die folgenden maximalen Kontraste in der Vergleichsdimension *Umgang mit Mehrsprachigkeit* rekonstruiert werden: Der Typus *einbeziehend* erkennt Sprache als Ressource an und ist im Unterricht auf Individuen fokussiert. Im Kontrast dazu setzt der als *auslegend* bezeichnete Typus das Konzept von Mehrsprachigkeit z. B. in den Kontext von Migration oder der Zuschreibung von Schüler:innen(-Gruppen) zu bestimmten Kulturen. Diese Auslegung führt dazu, dass das sprachliche Potenzial der Schüler:innen weniger Beachtung oder Wertschätzung erfährt und Sprachen jenseits des schulischen Fächerkanons der Nutzen abgesprochen wird. Vereinfacht könnte man den einbeziehenden Typus als ressourcenorientiert und den auslegenden Typus als defizitorientiert bezeichnen. Die Ressourcenorientierung des Typus *einbeziehend*, bei der Mehrsprachigkeit didaktisch im Unterricht einbezogen wird, soll hier an einer beispielhaften Episode einer Lehrerin mit einer mehrsprachig aufgewachsenen Schülerin veranschaulicht werden: „es war halt eigentlich nicht das was wir in der Schule lernen sollten und da den Bogen zu kriegen wir ham den Bogen gekriegt dass sie dann natürlich trotzdem mehr […] Sprachpotenzial hatte als die anderen und das auch einzusetzen“ (Fall N). Hier wird die dominante Sprachnorm markiert, aber ein Hinterfragen bzw. eine (neue) Positionierung ihr gegenüber ist möglich. Bei der sogenannten Ressourcenorientierung stellt die Lehrerin die eigene Rolle zur Disposition und es eröffnen sich Spielräume für die Erweiterung oder Veränderung von Handlungsroutinen. Indem einige Lehrpersonen des Samples ihre Praktiken durch neue ersetzen und Neues erproben, zeigt sich ein Zulassen von Ungewissheit – auch deutlich sichtbar an folgender Erzählung eines Lehrers über ein Schüler-Lehrer-Eltern-

12 Für Sportlehrpersonen haben Schierz & Pallesen (2016) das diachron kollektive Element von „Sport als Gesundheitstraining“ identifiziert und konnten den Ursprung aus dem Überbürdungsdiskurs herleiten. Im Falle von Sport wird die Entwertung des Faches (auch in der Lehrerbildung) immer wieder enaktiert und nicht irritiert. Für andere Fächer wie z. B. Englisch steht die Verfolgung dieser Spur noch aus.

doi.org/10.35468/5973-06

Gespräch: „[…] then I paused him for a moment I said <If you would like (.) use any language (.) that (.) you feel comfortable using.> […] And he continued the interview in Cantonese. (..) But the weird thing was I didn't stop him" (Fall T).
Im Kontrast dazu stoßen Lehrpersonen mit einer Defizitorientierung oder ‚Ausblendung' von Mehrsprachigkeit mit ihren Handlungsroutinen an Grenzen, u. a. auch, weil sie die Bearbeitung des Defizits der Schüler:innen nicht als Teil ihres Aufgabenbereichs wahrnehmen:

> Problem is nur die können ja noch nicht mal richtig Deutsch, das heißt ich kann nich mit denen auf Deutsch reden und die können auch kein Englisch und das macht es für mich im Englischunterricht sehr schwer mit denen etwas sinnvolles zu machen oder denen die gleichen Sachen zu geben oder das auch immer zu vereinfachen, weil ich es nicht vereinfachen kann, weil halt gar nichts funktioniert (Fall B).

Unter Hinzunahme der dritten Vergleichsdimension (*Unterricht*), lässt sich dies auch im Vokabular der konstituierenden Rahmung fassen: Beim ressourcenorientierten Typus liegt – über die Mischung von und Öffnung zu Spracherwerb, interkulturellen Bildungsgelegenheiten und dem dialogischen Aushandeln mit Schüler:innen – eine konstituierende Rahmung eines an Kommunikation und inhaltlicher Aushandlung ausgerichteten Englischunterrichts vor, was für die mehrsprachigen Schüler:innen besonders relevant ist. Im anderen Fall, also beim defizitorientierten Typ, stellt ein an Form und Struktur orientierter Unterricht eine von der Lehrperson nicht hinterfragte konstituierende Rahmung dar, der sich alle Schüler:innen und Lehrpersonen anpassen müssen.
Mit Bezug zum Ungewissheitsdiskurs stehen sprachliche Praktiken wie *Codeswitching* oder *Codemixing* von Schüler:innen dabei einem ‚historisch gewachsenen' normierten Englischunterricht entgegen, der basierend auf spracherwerbsförderlichen Faktoren der Spracherwerbstheorien der 90er Jahre, wie z. B. Maximierung der Kontaktzeit bzw. dem Ziel einer Diskursfähigkeit in potenziellen Zielsprachenländern wie Großbritannien, den USA oder Australien fußt (vgl. Krashen 1982). Zu vermuten wäre also, dass Lernstrategien mehrsprachiger Schüler:innen bei biografisch monolingual aufgewachsenen Lehrer:innen Irritationen auslösen können. Die hier zitierte Studie (Wilken 2021) macht jedoch deutlich, dass berufsbiografische Erfahrungen, wie etwa ein Migrationshintergrund der Lehrperson, von hoher Bedeutung (vgl. Fabel-Lamla 2004) – aber allein nicht ausreichend – für professionalisiertes Handeln sind (vgl. Rotter 2014).
Im Gegenteil: Lehrpersonen, die selbst (nicht-institutionell) mehrsprachig aufgewachsen sind, messen z. T. sprachlichen Ressourcen von Schüler:innen jenseits der Mehrheitssprache oder Schulsprachen in Schule und Unterricht keine Relevanz bei, sondern ordnen sich wahrgenommenen institutionellen Normen (wie z. B. Einsprachigkeit, Sprachverbote etc.) unter, z. B. weil sie selbst keine Wertschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten während der Schulzeit erfahren haben (vgl.

doi.org/10.35468/5973-06

Panagiotopoulou & Rosen 2016). Aufgrund von Routinen und Gewohnheiten sind den praktizierenden Lehrpersonen mögliche Handlungsspielräume weder bewusst noch unbewusst zugänglich. Folglich wird entgegen der Vorannahme der präsentierten Studie Mehrsprachigkeit der Schüler:innen von Lehrpersonen kaum als Irritation oder Differenzerfahrung wahrgenommen. Nur in einigen Fällen des Samples wird ein Umdenken der Lehrperson sichtbar, was oft von Schülerfragen oder von durch Schüler:innen ausgelöste Situationen ausgeht (vgl. auch im Kontext Mehrsprachigkeit Plöger & Fürstenau 2021; allgemein Hinzke 2018).
In meiner Folgeforschung wird nach Irritationen-auslösenden Momenten und Erfahrungen im Verlauf der Berufsbiografie – jenseits der Ebene expliziten Wissens – gesucht und gleichzeitig die Ausbildungsphase in den Fokus gerückt.

4.3 Zum Zusammenhang von Orientierungsrahmen i.w.S. und Ungewissheit

Im Folgenden soll in einem ersten Schritt der Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Normen und Ungewissheit hergeleitet werden.
Die Relationierung der Typiken aller drei Vergleichsdimensionen in meiner Studie (Umgang mit Korrektheit, Umgang mit Mehrsprachigkeit und Unterricht – vgl. Abschnitte 4.1 und 4.2) weist Muster auf, die mit den Orientierungsrahmen i.w.S. zu den zwei Typen *angleichend* und *übernehmend* abstrahiert werden. Der Typ *angleichend* steht für einen aktiven (im Sinne von: ‚im Suchprozess befindlichen') und adaptiven Umgang mit verschiedenen Normen, also mit Kontingenzen. Der Typ *übernehmend* hingegen geht eher selektiv mit Normen um: Bereits bekannte Normen werden unhinterfragt übernommen, während neue Normen oder Handlungsanforderungen vor dieser Folie eher abgelehnt werden. So lässt sich eine Analogie zum KomBest-Projekt zu Lehrer:innen im Berufseinstieg von Hericks u. a. (2018a) ziehen: Dabei können Parallelen zwischen dem *angleichenden* und dem *modifizierenden* sowie dem *übernehmenden* und dem *konsolidierenden* Typ festgestellt werden.
Diese zwei Umgangsweisen mit Normen stehen insofern im Verhältnis zu Ungewissheit, als verschiedene Foci bzw. Ausgestaltungen von Englischunterricht unterschiedlich hohe Ungewissheit erzeugen. Dies soll am Beispiel des Umgangs mit Korrektheit verdeutlicht werden: Während Korrektheit den Lehrpersonen eindeutiges Handeln (wenn Fehler, dann korrigieren) abverlangt und diese Norm daher eher auf Gewissheit darüber, was ein:e Schüler:in richtig oder falsch macht, abzielt, verhält es sich im Umgang mit Mehrsprachigkeit genau andersherum: Es gibt keinen klar definierten ‚Fahrplan' im Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen, deren sprachliche Hintergründe und Fähigkeiten sich durch eine enorme Diversität auszeichnen (vgl. Abschnitt 2.2). Das Zulassen von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht würde damit eine Öffnung und evtl. Abgabe von Kontrolle und direkter Überprüfbarkeit von Spracherwerbsprozessen erfordern,

doi.org/10.35468/5973-06

sodass von der eigenen (evtl. lehrerzentrierten und vermeintlich kontrollierbaren) Unterrichtspraxis abgewichen werden müsste. Folglich wäre das Aushalten und Zulassen von Ungewissheit eine zentrale Voraussetzung dafür, Normen genügen zu können, die eine gewisse Öffnung erfordern. Diese Charakteristika geben nun Aufschluss über die Spannungsverhältnisse zwischen Norm und Habitus.

Die Daten deuten beim Typ *angleichend* auf eine Passung mit Normen hin, die Öffnung erfordern. Spannungen werden Normen gegenüber sichtbar, die Schließung erfordern (z. B. durch Suchbewegungen und Hinterfragen von Korrektur- oder Bewertungspraktiken). Der Typ *übernehmend*, parallel dazu stärker an Einforderung von Korrektheit oder der Zuordnung von Schüler:innen zu vermeintlich homogenen Gruppen orientiert, weist eine Spannung zum ‚ungewissen' Umgang mit Mehrsprachigkeit, aber eine Passung zum Umgang mit Korrektheit auf.

Die maximal kontrastierenden Fälle nehmen die gleichen Normen wahr, bearbeiten diese aber sehr unterschiedlich. Dies liefert erneut den Grund zur Annahme, dass berufsbiografische Erfahrungen – und damit auch jeweils unterschiedliche Erfahrungen mit den Schüler:innen – und Habitus einen großen Einfluss auf das Lehrerhandeln haben und dass auch hier das Norm-Habitus-Spannungsverhältnis zentral ist (wie auch in Sotzeks Modell in diesem Band). Viel entscheidender ist aber die sich hieran anschließende Frage, ob die Spannungen und Passungen gegenüber bestimmten Normen von der Orientierung an Gewissheit/Schließung und Ungewissheit/Öffnung abhängen bzw. ob darüber weitere Zusammenhänge erklärbar werden.

Die zentrale Frage, wie Lehrpersonen zu einem funktionalen Umgang mit Ungewissheit kommen, ließe sich zunächst theoretisch entlang zweier Wege denken. Erstens, über einen habitualisierten Modus des Zulassens (z. B. von Fehlern, aber auch von offenen Unterrichtssettings). Zweitens über explizites Wissen sowie Reflexion.

Bezüge zu theoretischem Wissen sind im Sample rar, zeigen sich jedoch punktuell – etwa über den geäußerten Wunsch nach Fortbildungen zu bestimmten Themen, um daraus neue Impulse mitzunehmen und diese eigenständig in ‚Handwerkszeug' für sich umzuwandeln. Empirisch zeigt sich im Sample der vorliegenden Studie deutlicher, dass Lehrpersonen auf ihr biografisches Wissen zurückgreifen. Das heißt, dass selbst gemachte – auch außerinstitutionelle – Erfahrungen von Bedeutung für das handlungsleitende Wissen sind (vgl. Heinemann 2018; Bonnet 2020).

Dennoch spielen letztlich nicht nur die verschiedenen Wissensbestände der Lehrperson eine Rolle, sondern auch der Kontext der Schule: Ein Lehrer aus der vorliegenden Studie (Wilken 2021) ist – trotz vorheriger Erfahrungen mit Privatunterricht und freieren Lehr-Lern-Settings – in der Schule ursprünglich an einer normierten Richtigkeit orientiert, wie das folgende Zitat zeigen soll:

doi.org/10.35468/5973-06

> we had a spelling test and I used the American oh excuse me I used the British spelling. And one boy who was American asked: <why do I have to learn it that way? could I learn it my way?> and after discussing with colleagues and after discussing with staff they said: <well if that's what we're supposed to teach, that's what we are supposed to teach> and I went independent and told the student: <if you wanna spell it your way I have no problem with it> (Fall T).

Die Erstcodierung bzw. Rahmung von Schule und Unterricht in Bezug auf Leistung und Prüfungen beeinflusst, wie das Kollegium, die Schulleitung, vielleicht auch die Eltern, mit Korrektheit umgehen (vgl. Bonnet & Hericks 2020: „Prüfungsschule"). Die Passivkonstruktion „what we are supposed to teach" deutet bereits auf die Lehrperson nicht als autonom handelndes Subjekt, sondern als ausführendes Objekt hin. Der hier zitierte Lehrer nimmt jedoch seine Autonomie wahr und trifft eine didaktisch-pädagogische Entscheidung, was für diesen Lerntyp angemessen ist, und weitet den Spielraum im Umgang mit Korrektheit aus („and I went independent"). Dies ist ein Indiz dafür, dass bestimmte Freiräume Lehrpersonen die Möglichkeit eröffnen, auf ihre Wissensbestände zwischen Spracherwerbstheorien und biografischen Bezügen zuzugreifen und diese in Lehr-Lern-Settings fruchtbar einzusetzen. Zwar schwingt eine Ungewissheit über die Grenzen der eigenen Handlungs- und Entscheidungsmacht mit, da der Lehrer dieses Thema als eines identifiziert, das mit Kolleg:innen besprochen werden muss. Entgegen der Meinung des Kollegiums wählt er dennoch den Ungewissheitspfad, in dem er verschiedene Schreibungen zulässt bzw. dazu ermutigt.

Wie anhand dieser ‚schülerinduzierten Lehrerkrise' gezeigt werden konnte, führen die Irritation sowie das Zulassen von Ungewissheit (s. auch Zitat von T auf S. 10) zu einer Veränderung der Handlungspraxis und der konstituierenden Rahmung – wodurch dieser Prozess als für die Professionalisierung relevant eingeordnet werden kann. Aber auch hier ist ausschlaggebend, ob und wie intensiv diese Erfahrungen verarbeitet werden (vgl. die Erfahrungsdimensionen *Dauer* und *Intensität* in Sotzek u. a. 2017).

Wenn also, wie oben argumentiert wurde, eine zugrunde liegende Orientierung an Gewissheit bzw. Ungewissheit bedeutsam für das Lehrerhandeln ist, und der Habitus von Lehrpersonen gleichzeitig als weitgehend stabil gedacht werden muss, stellt sich die Frage, wo und wie der Umgang mit Ungewissheit erlebbar werden kann. Aus diesem Grund werde ich daher nun den Fokus auf die Ausbildungsphase – und die impliziten Wissensbestände – von Lehramtsstudent:innen legen. Dabei überprüfe ich die Annahme, dass sich Erfahrungslernen u. a. bei Differenzerfahrungen durch Auslandsaufenthalte vollzieht, wodurch die Austauschforschung stärker ins Zentrum rückt. Das Erkenntnisinteresse ist von der Frage geleitet, welche Rolle ein Studierendenaustausch für (den Umgang mit) Ungewissheit spielt.

doi.org/10.35468/5973-06

5 Professionalisierungspotenzial von Differenzerfahrungen

Differenzerfahrungen, definiert als „Erfahrungen von Fremdheit […], die die habitualisierte Alltagspraxis, also den *Habitus* betreffen“ (Bohnsack & Nohl 2001, 16; Herv. im Orig.) und von denen häufig im interkulturellen Kontext gesprochen wird (vgl. Nohl 2001, 9), können dann auftreten, wenn Handlungsroutinen, Erfahrungen und Erwartungen an Schülerreaktionen irritiert werden – z. B., wenn durch eine Handlung nicht der gewünschte bzw. erwartete Effekt eintritt.
Wenn bestimmte Handlungsroutinen habitualisiert (und funktional) sind, dann bieten sie keinen Anknüpfpunkt bzw. keine Möglichkeit für Irritation. Irritationen können jedoch durch bestimmte Rahmenbedingungen in der universitären Lehrerbildung ausgelöst werden, was im Folgenden am Beispiel von Austauschprogrammen (*study/teach abroad*) erläutert und diskutiert wird.
Das Vorgehen erfolgt dabei in zwei Schritten: einer gegenstandstheoretischen Betrachtung (Austauschforschung und Ungewissheitsdiskurs) und einer grundlagentheoretischen (Praxeologische Wissenssoziologie).
Anhand der Forschungsergebnisse der internationalen Austauschforschung konnten konstruktive oder produktive Rahmenbedingungen identifiziert werden, die das transformatorische Potenzial (Lern- und Bildungsprozesse) von Auslandserfahrungen verstärken, wie z. B. die Nähe zu und die Auseinandersetzung mit der *local community*, die Rahmung durch Begleitseminare an Hochschulen sowie die systematische und theoriegeleitete Reflexion (Trilokekar & Kukar 2011; Tarrant, Rubin & Stoner 2014; Smolcic & Katunich 2017; Mikulec 2019; Chwialkowska 2020). Außerdem weist sie auf zahlreiche Vorteile im Kompetenzauf- und -ausbau im sprachlichen und interkulturellen Bereich, im Bereich der Selbstkompetenzen (vgl. Cushner 2007) oder auch der Ausbildung eines reflexiven Habitus hin (vgl. Walters, Garii & Walters 2009; Heinemann & Mecheril 2018, 269; Nolan & Molla 2018). Tritt eine erwartete Reaktion ein, macht eine Lehrperson eine Normalitätserfahrung, was zur Festigung bestehender Routinen führt. In Anlehnung an die *Pedagogy of Discomfort* (vgl. Bezüge zu Boler in Zembylas & McGlynn 2012) spielen jedoch vor allem krisenhafte Erfahrungen bzw. Irritationen als Anstoß für Veränderung eine Rolle. Unter der Annahme, dass günstige Rahmenbedingungen vorherrschen, kann also durch im Ausland gemachte und kommunikativ und reflexiv verarbeitete Erfahrungen ein Prozess angestoßen werden, der als Professionalisierung im Sinne von (1) Krisenbewältigung bzw. (2) als Herstellung einer konstituierenden Rahmung verstanden werden kann. Ergebnisse von Krisenbewältigung werden in der Austauschforschung häufig unter dem viel zitierten Konzept *personal growth* erfasst. Im Folgenden wird daher für das Professionalisierungspotenzial von Differenzerfahrungen im Ausland ein Gedankenexperiment vollzogen und ins Vokabular der Praxeologischen Wissenssoziologie übersetzt (siehe Abb. 3 für eine visuelle Darstellung).

doi.org/10.35468/5973-06

Funktionale Handlungsroutinen können aufgebaut werden, indem sich der (berufliche) Habitus durch die Auseinandersetzung mit institutionellen (und Identitäts-)Normen konturiert – ggf. stabilisiert –, es zur Entfaltung eines Orientierungsrahmens i.w.S. kommt und dadurch die Präposition für die Herstellung einer konstituierenden Rahmung gegeben ist (vgl. Wilken 2021; Hericks u. a. 2018a; Hericks u. a. 2018b). Ähnlich wie im Referendariat, wo zunächst Routinen im neuen Handlungsfeld als Prozess kreativer Krisenbewältigung (vgl. Dietrich 2018, 283) aufgebaut werden, bieten Auslandsaufenthalte einen Ort, wo sich Professionalisierung entfalten kann.
Werden im Ausland Erfahrungen mit Studium oder eigenem Unterrichten gemacht, wird ‚das eigene System' mit seinen funktionierenden Handlungsroutinen verlassen und sich in ein anderes System – und damit in Ungewissheit – begeben. Diese andere Praxis oder lediglich ein anderes Schulkonzept könnten Irritationen auslösen, aber auch helfen, Kontingenz erlebbar zu machen. Anhand dieser Kontingenz wäre es plausibel anzunehmen, dass eigene Handlungsroutinen hinterfragt oder auch bearbeitet werden können. Voraussetzung dafür wären aber zur Verfügung stehende Mittel, um Irritationen oder Krisen zu bewältigen.
Geschieht also etwas Unerwartetes und kommt es z. B. schülerinduziert zu einer Krise oder Irritation, oder wird während eines Auslandsaufenthaltes eine Differenzerfahrung gemacht, wären folglich die eigenen Vergleichsmaßstäbe und Interpretationsansätze und damit auch die Handlungsroutine nicht mehr funktional. Die Reaktion oder „Resonanz" darauf könnte dann „zu spontanen Passungsversuchen oder auch Widerstand" (Combe & Gebhard 2019, 152; zur Abwehr auch Nolan & Molla 2018) führen. Wird eine (angehende) Lehrperson darin unterstützt, diese Irritation zu bearbeiten, kann es zu expliziter oder impliziter (praktischer) Reflexion (vgl. Bohnsack 2020, 59, s.o.) kommen und es können neue Handlungsoptionen oder -routinen ausgelotet werden. Die praktische Reflexion könnte dabei dazu führen, dass bereits bestehende Normen plötzlich anders wahrgenommen werden, oder neue Normen wahrgenommen werden, zu denen man sich positionieren muss. Das Ergebnis dieses Prozesses kann zu einer *Modifikation nach Art des Orientierungsrahmens i.w.S.* führen, was eine Verschiebung des bisherigen Norm-Aushandlungsprozesses anstößt und in der Folge zur Entstehung neuer Handlungsroutinen und damit einer veränderten Handlungspraxis beitragen kann. Dieser Gedanke wird im Folgenden (anhand erster Fallstudien) noch einmal ausführlich aufgegriffen. In der Auseinandersetzung mit dem ‚Neuen' oder ‚Irritierenden' bzw. dem Spannungsverhältnis entsteht zeitgleich Handlungs- und Erfahrungswissen – hier bezogen auf den Umgang bzw. das Erproben von Umgangsweisen mit Ungewissheit.

doi.org/10.35468/5973-06

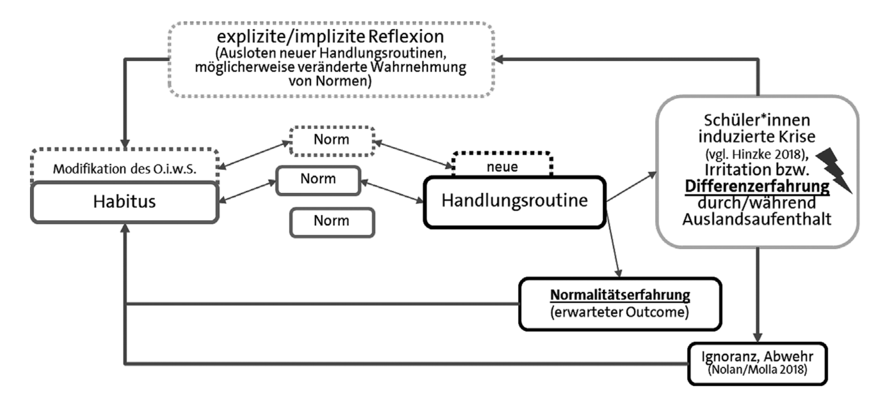


Abb. 1: Schema: Das Professionalisierungspotenzial von Differenzerfahrungen über eine Modifikation des Orientierungsrahmens i.w.S. (eigene Darstellung).

Um das hier gedankenexperimentell und theoretisch dargestellte Modell zu *study/teach abroad* auf sein Irritations- und Professionalisierungspotenzial hin zu prüfen, müssen im Anschluss folgende Fragen empirisch geklärt werden:

- Welche neuen Normen bzw. Umgangsweisen anderer Akteur:innen mit Normen werden wahrgenommen?
- Auf welcher Ebene wirken die Irritationen?
- Wovon sind die durch Irritationen entstehenden Veränderungen abhängig?[13]

In der theoretischen Betrachtung lassen sich Ungewissheitsdiskurs und die Praxeologische Wissenssoziologie zusammenführen, wenn das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus als Ungewissheitsmoment verstanden wird. Über die Auseinandersetzung mit diesem Spannungsverhältnis wird Erfahrungswissen generiert, was eine Grundlage zur Herstellung eines Orientierungsrahmens i.w.S. darstellt. Werden Irritationen in der Praxeologischen Wissenssoziologie als Diskrepanzerfahrungen gefasst, wären somit Irritationen notwendige Voraussetzung für eine Veränderung der Handlungspraxis.

Auch empirisch bestätigt sich durch erste Fallstudien, dass diese Zusammenführung von Ungewissheitsdiskurs und Praxeologischer Wissenssoziologie funktional ist, um das Professionalisierungspotenzial von Auslandserfahrungen zu erforschen. In Interviewdaten aus einem laufenden Forschungsprojekt zur Austauschforschung im Rahmen von zwei Kohorten eines *teach abroad* Programms für angehende Lehrpersonen (vgl. Wilken u. a. 2022 i.V.; Wilken & Bonnet 2022) zeichnen sich verschiedene Modi der Gestaltung bzw. des Erlebens der Auslandsaufenthalte ab: Neben einer Orientierung an (sprachlicher, kultureller) Immersion im Ausland

13 Vgl. hierzu die Systematisierung in die Erfahrungsdimensionen Dauer und Intensität von Sotzek u. a. 2017.

doi.org/10.35468/5973-06

einiger Studierender des Samples, weisen andere Studierende im Ausland eher eine Orientierung an distanzierter Beobachtung im Sinne einer Wissenssammlung *über* eine ‚bestimmte Zielkultur' auf.[14]

Die laufende (rekonstruktive) Austauschforschung (Wilken & Bonnet 2022; Wilken u. a. 2022 i.V.) liefert bereits erste Hinweise, dass sich im Ausland oder durch einen Auslandsaufenthalt das Sprechen, die Kommunikations- und Ausdrucksweise der Programmteilnehmer verändert. Denn weil habitualisierte Routinen nicht mehr greifen, werden ‚neue' Form der Interaktion mit ‚Anderen' in neuen Wert-, Norm- und Interaktionssystemen erforderlich, es liegt eine andere konstituierende Rahmung vor. Das führt dazu, dass in einem möglichen modus operandi des ‚Ausprobierens' neue Positionierungen vorgenommen werden, was das Selbst-Welt-Anderen-Verhältnis (vgl. Koller 2011) herausfordert. So lässt sich in den Daten (vgl. Wilken & Bonnet 2022; Wilken u. a. 2022 i.V.) ein Phänomen rekonstruieren, was ich als *episodalen Orientierungsrahmen i.w.S.* bezeichne. Die implizite Reflexion ist insofern situativ, als dass eine Handlungspraxis im bzw. durch das ‚neue' Milieu funktional ist, nach dem Auslandsaufenthalt jedoch eine erneute Anpassung an die vorherige Umgebung notwendig ist. Es kann daraus jedoch ein andauernder Orientierungsrahmen i.w.S. entstehen, wenn Lehrpersonen auf Inkonsistenzen zwischen bislang nicht wahrgenommenen Normen und Habitus stoßen. Durch die Verschiebung der Wissensstrukturen ist dann eine Rückkehr zum Ausgangspunkt nicht mehr ohne Weiteres möglich. Selbst wenn im ‚bekannten' Milieu wieder ‚altbewährte' Muster und Routinen greifen, kann sich eine *episodale Habitusmodifikation* vollziehen bzw. vollzogen haben. Damit ist gemeint, dass ein:e Akteur:in z. B. Kontingenz von Handlungsmöglichkeiten und kommunikativen Anschlüssen in der Unterrichtsinteraktion erfahren hat, was die Erweiterung des impliziten Wissens um eine andere (‚parallele') Praxis zur Folge hat. So kann es aufgrund von Kontext und Situation zu einer Modifikation des Habitus nach Art des Orientierungsrahmens i.w.S. im Umgang mit dem Spannungsverhältnis und möglichen ‚neuen' Normen kommen, ohne dass sich der Habitus transformiert.

Daran schließt die höchstspannende Frage an, ob – und falls ja: wie – sich nach einem Auslandsaufenthalt der Transfer von im Ausland funktionalen Routinen

14 Der letztgenannte Modus kann – wenn nicht durch Kontextualisierung und Reflexion flankiert – allerdings das Risiko tragen, dass von einer homogenen imagined community (Begriff nach Anderson, siehe Kanno & Norton 2003) ausgegangen wird oder sich gar Stereotype verfestigen. Um diesem Phänomen weiter auf den Grund zu gehen, bedarf es nicht nur der Sammlung, welche Beobachtungen im Ausland gemacht und welche Schlussfolgerungen daraus gezogen wurden (explizite bzw. inhaltliche Reflexion), sondern wie die Teilnehmer:innen zu diesen Ergebnissen gekommen sind. Einige Student:innen griffen dabei auf Normen und Wissensbestände aus ihrem ‚Herkunftsland' zurück, andere relativierten verschiedene (Unterrichts-)Ansätze innerhalb des Ziellandes (vgl. Wilken & Bonnet 2022).

doi.org/10.35468/5973-06

zurück in die ‚heimische' Handlungspraxis vollzieht.[15] Wie je nach oben genannten Modi der Gestaltung des Auslandsaufenthalts das Professionalisierungs- und Bildungspotenzial ausgeschöpft werden kann, ist eine Frage für die Lehrerbildung.

6 Implikationen für die Lehrerbildung

Bis hierhin soll deutlich geworden sein, dass für professionalisiertes Handeln aus praxeologischer Perspektive ein Fokus auf Habitus und implizite Wissensbestände, Norm sowie praktische Reflexion – besonders im Umgang mit Ungewissheit – erkenntnisreich ist.

Zunächst kann Kasuistik in der Lehrerbildung (Kunze 2016) auf theoretischer Ebene ein Weg sein, um *Normen* und ihren Charakter, also ihre Kontrafaktizität, zu identifizieren sowie verschiedene Umgangsformen mit Normen anhand eines Falls zu analysieren und Kontingenz erlebbar zu machen und zu verstehen. Gleichzeitig müsste auch die fachübergreifende sowie fachspezifische Reflexion von Normen zum Gegenstand von Lehrerbildung werden. In Bezug auf Fremdsprachenlehrpersonen hieße dies bspw., explizites Wissen über Spracherwerb, Fehlerdidaktik und den Umgang mit Korrektheit mit diesem Ansatz zumindest biographisch situiert und an das Vorwissen der angehenden Fremdsprachenlehrpersonen anzuknüpfen.

Eine Transformation des *Habitus* ist in der kurzen Zeitspanne der Lehrerbildung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive weder wahrscheinlich (vgl. Bohnsack 2020, 69) – weil die universitäre Lehrerbildung in ihrer Anlage wenig erfahrungsbasiert ist – noch erstrebenswert. Helsper macht mit seinem Konzept zwar den Vorschlag für den Ansatz einer Habitusreflexion, da diese jedoch der expliziten Reflexion zuzuordnen ist, kann dies nicht die alleinige Lösung sein. Hier schließt sich die Diskussion darüber an, welchen Stellenwert explizites Wissen in der Lehrerbildung hat, und ob und inwiefern explizites Wissen und explizite Reflexion auch handlungsleitend sein oder werden können. Dies ist besonders vor den empirischen Erkenntnissen vieler rekonstruktiver Studien aus der Professionsforschung zu betrachten, die immer wieder die Bedeutung des impliziten Wissens unterstreichen.

Grundsätzlich liegt die Notwendigkeit der Lehrerbildung darin, dass sich angehende Lehrpersonen mit der schulischen Praxis auseinandersetzen und sich zu dieser von ihrem eigenen Standpunkt aus verhalten. Daran schließt sich die herausfordernde Aufgabe an, die Lehrperson darin zu unterstützen, Strategien im Umgang mit dem zu entwickeln, was sich der expliziten Reflexion entzieht – der Spannung zwischen Habitus und Norm. Eine Voraussetzung dafür ist zum einen

15 An dieser Stelle sei nur kurz auf die Parallele zum Transfer bzw. der Anwendung expliziten Wissens auf die eigene Handlungspraxis oder das biografische Wissen verwiesen (siehe Abschnitt 4.3).

doi.org/10.35468/5973-06

die Schaffung eines Rahmens, in dem Handlungspraktiken und Normalitätsannahmen hinterfragt werden können und in dem deren Reflexion (explizite sowie praktische) intensiv begleitet wird. Zum anderen geht es darum, einen funktionalen Umgang mit Irritationen und Ungewissheit zu entwickeln. Meine bisherigen empirischen Explorationen führen mich zu der Vermutung, dass dieser z. B. durch Auslandsaufenthalte wie *teach abroad* Programmen mit entsprechenden Begleitseminaren[16] angestoßen werden kann.
Durch eine durch *teach abroad* angeregte Modifikation des Orientierungsrahmens i.w.S. könnte dieser Prozess für Lehrpersonen – für einige zum ersten Mal – erprobt und erfahren werden, was sich möglicherweise positiv auf die Fähigkeit der impliziten Reflexion sowie auf den zukünftigen Umgang in der Konfrontation mit Inkonsistenzen zwischen Normen und Habitus auswirkt (vgl. auch Fall YK in Bonnet & Hericks 2020). Da die implizite Reflexion nah am handlungsleitenden Wissen liegt, müssten folglich selbst durch eine *episodale Modifikation des Orientierungsrahmens i.w.S.* neue Handlungspraktiken entstehen (können).

7 Schluss und Ausblick

In diesem Beitrag wurde für Englischlehrpersonen zum einen die Rolle der Ungewissheit beleuchtet. Zum anderen wurde diskutiert, dass für die Entstehung neuer Handlungsroutinen Norm-Aushandlungsprozesse angestoßen werden müssen. Je nach Umgang mit Ungewissheit (Zulassen oder Ablehnung/Vermeidung) entstehen Passungen oder Spannungen zu bestimmten Normen. Dies konnte durch die Zusammenführung vom Ungewissheitsdiskurs mit der Praxeologischen Wissenssoziologie deutlich gemacht werden.
Wie sich in den Studien mit Lehrpersonen abgezeichnet hat, wird die Bearbeitung des zentralen Orientierungsproblems von tiefliegendem Erfahrungswissen beeinflusst, was z. T. auf den (erlebten) Umgang mit Ungewissheit zurückzuführen ist. Daher wird der zukünftige Forschungsfokus auf Orte des Erlebens von Ungewissheit gerichtet. Konkreter werden, wie oben begründet dargelegt, nun die Ausbildungsphase, und darin besonders Auslandsaufenthalte betrachtet. Damit ist jedoch bislang empirisch nicht belegt, dass die Aushandlung und der Umgang mit Normen durch *teach abroad* Programme sowie Differenzerfahrungen automatisch (ob mit oder ohne unterstützende Begleitseminare) zu einer Modifikation von Denk- und Handlungsmustern führen (vgl. Wilken u. a. 2022 i.V.). In einem darauf aufbauenden Forschungsprojekt soll daher untersucht werden, inwiefern durch die situative implizite Reflexion eine *episodale Modifikation des Orientie-*

16 Begleitseminare sind insofern von Bedeutung (vgl. auch Chwialkowska 2020; Trilokekar & Kukar 2011), da hier das Verarbeiten von Erfahrungen geschieht bzw. forciert wird. Diese Verarbeitung kann je nach Typ mündlich als auch schriftlich (z. B. in Form von Reflective Journals) erfolgen.

doi.org/10.35468/5973-06

rungsrahmen i.w.S. ausgelöst wird – sich also die Relation des Habitus zu den Normen verändert.
Bohnsack versteht Professionalisierung als Bewältigung der „notorische[n] Diskrepanz zwischen den normativen Standards der Fachlichkeit und der interaktiven Praxis“ (ebd., 89). In der Übertragung auf durch Auslandsaufenthalte ausgelöste Differenzerfahrungen erfolgt auch hier eine Konfrontation mit ‚anderen‘ „normativen Standards“ und einer neuen „interaktiven Praxis“ (ebd.). Im Ausland macht dies eine Verständigung über unterschiedliche Bezüge (und Normsysteme) zwischen zukünftigen Lehrpersonen und der *local community* erforderlich, weshalb über die implizite Reflexion eine Anpassung an Kontextfaktoren rekonstruierbar wird.
Für die Lehrerbildung können die Erkenntnisse aus der Austauschforschung dann erste Hinweise zur Frage liefern, ob und wie implizite Reflexion und damit eine *episodale Modifikation des Orientierungsrahmens i.w.S.* angebahnt werden könnte – und welche Rolle dafür z. B. die Kasuistik sowie die Be- und Verarbeitung berufsbiografischer Differenzerfahrungen spielen.

Literatur

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001): Ethnisierung und Differenzerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2(1), 15-36.

Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr.

Chwialkowska, A. (2020): Maximizing Cross-Cultural Learning from Exchange Study Abroad Programs: Transformative Learning Theory. In: Journal of Studies in International Education 24(5) 535-554.

Combe, A. & Gebhard, U. (2019): Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS, 133-158.

Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamik des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontigenzbewusstsein. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 53-79.

Cushner, K. (2007): The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. In: Teacher Education Quaterly 34 (1), 27-39.

Dalbert, C. & Radant, M. (2010): Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung (2), 53-57.

doi.org/10.35468/5973-06

Darvin, R. & Norton, B. (2015): Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. In: Annual Review of Applied Linguistics 35, Cambridge: University Press, 36-56.
Dietrich, F. (2018): Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 277-298.
Fabel-Lamla, M. (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Gabryś-Barker, D. (2019): Applied Linguistics and Multilingualism. In: D. M. Singleton & L. Aronin (Hrsg.): Twelve lectures on multilingualism. Bristol: Channel View Publications (MM Textbooks), 35-64.
Heinemann, A. (2018): Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Heinemann, A. & Mecheril, P. (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: I. Dirim, P. Mecheril & A. Heinemann (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 247-270.
Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 597-607.
Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018a): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer:innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, 65-80.
Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018b): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 51-67.
Hinzke, J.-H. (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
Hu, A. (2005): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Bildungsgangforschung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: B. Schenk (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hufeisen, B. & Jessner, U. (2009): Learning and teaching multiple languages. In: K. Knapp & B. Seidlhofer (Hrsg.): Handbooks of applied linguistics. Communication competence, language and communication problems, practical solutions. Berlin: Mouton de Gruyter, 109-138.
Jacob, L. (2021): Englischlernen unter den Voraussetzungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit – Die Sicht von Grundschülerinnen und Grundschülern auf ihren Tertiärspracherwerb. Wiesbaden: Springer VS.
Kade, J. (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: D. Lenzen (Hrsg.): Irritation des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt/M., 199-232.
Kanno, Y. & Norton, B. (2003): Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. In: Journal of Language, Identity & Education 2 (4), 241-249.
Karakaşoğlu, Y. (2016): Welche Impulse kann Interkulturelle Bildung für den angemessenen Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Fremdsprachenunterricht geben? In: S. Doff (Hrsg.): Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven. Tübingen: Narr Francke Attempto, 33-44.

Keller-Schneider, M. (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten." Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderungen annehmen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 231-254.

Keßler, J.-U. & Plesser, A. (2011): Teaching Grammar (1. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Koller, H.-C. (2011): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Košinár, J. (2018): Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 255-276.

Krashen, S. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Prentice-Hall.

Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 97-121.

Lanfranchi, A. (2013): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (4., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 231-261.

Melo-Pfeifer, S. (2019): „Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich?" – Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachenlehrerinnen und Lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Bachelor). In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 13 (2), 9-33.

Mikulec, E. (2019): Short-Term Study Abroad for Pre-service Teachers: Personal and Professional Growth in Brighton, England. In*:* ij-sotl 13 (1), 1-12.

Nohl, A.-M. (2001): Migration und Differenzerfahrung: Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Nolan, A. & Molla, T. (2018): Teacher professional learning through pedagogy of discomfort. In: Reflective Practice 19 (6), 721-735.

Özkul, S. (2015a): Einflussfaktoren für den Englischerfolg aus der Sicht mehrsprachiger GymnasiastInnen mit Migrationshintergrund. In: S. Witzigmann & J. Rymarczyk (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Frankfurt/M.: Peter Lang, 251-270.

Özkul, S. (2015b): „Weil man schon drei Fremdsprachen von vornherein lernt, vor allem die Vierte, Englisch ist ja dann viel einfacher als die anderen drei." Individuelle Überzeugungen von Gymnasiasten türkisch-arabischer Herkunft zum Erlernen des Englischen. In: S. Méron-Minuth & S. Özkul (Hrsg.): Fremde Sprachen lehren und lernen. Aktuelle Fragen und Forschungsaufgaben. Frankfurt/M.: Peter Lang, 149-170.

Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2016): Sprachen werden benutzt, „um sich auch gewissermaßen abzugrenzen von anderen Menschen". Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund plädieren für einsprachiges Handeln im schulischen Kontext. In: T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 169-190.

Plöger, S. & Fürstenau, S. (2021): Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Analyse einer ethnografischen Sequenz aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 10, 70-83.

Rotter, C. (2014): Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schierz, M. & Pallesen, H. (2016): „Und ich kriege alle mit!" – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In: Sonderheft Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 1, 31-50.

doi.org/10.35468/5973-06

Smolcic, E. & Katunich, J. (2017): Teachers crossing borders. A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. In: Teaching and Teacher Education 62, 47-59.
Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: ZQF 18 (2), 315-333.
Spellerberg, S. (2016): Metalinguistic awareness and academic achievement in a linguistically diverse school setting: a study of lower secondary pupils in Denmark. In: International Journal of Multilingualism 13 (1), 19-39.
Tarrant, M. A., Rubin, D. L. & Stoner, L. (2014): The Added Value of Study Abroad. In: Journal of Studies in International Education 18 (2), 141-161.
Tesch, B. (2021 i.V.): Zur Relativierung fachdidaktischer Normen durch die Logik der Praxis im Fremdsprachenunterricht. In: Relativität und Bildung. Herausforderungen und Grenzen des Relativen (Tagungsband).
Trilokekar, R. D. & Kukar, P. (2011): Disorienting experiences during study abroad. Reflections of pre-service teacher candidates. In: Teaching and Teacher Education 27 (7), 1141-1150.
Walters, L., Garii, B. & Walters, T. (2009): Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. In: Intercultural Education 20, 151-158.
Wilken, A. (2021): Professionalisierung durch Schüler:innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer:innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Wilken, A. & Bonnet, A. (2022): Transformative Learning and Professionalization through Uncertainty? A Case Study of Pre-Service Language Teachers During a STIE. In: G. Barkhuizen (Hrsg.): Language Teachers Studying Abroad: Identities, Emotions and Disruptions. Bristol: Multilingual Matters, 269-282.
Wilken, A., Bonnet, A., Edmonds, L., Gulledge, S. & Schmidt, K. (2022 i.V.): Uncertainty in a Short-Term International Experience: A Theoretical Framework for Transformative and Experiential Learning?
Zembylas, M. & McGlynn, C. (2012): Discomforting pedagogies: emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. In: British Educational Research Journal 38 (1), 41-59.

doi.org/10.35468/5973-06

Andreas Bonnet und Uwe Hericks

Von „Messbarkeitsphobie“ und Durchprozessierungslogik. Kooperatives Lernen im Englischunterricht und die Professionalisierung von Lehrpersonen

Abstract

In der Folge der PISA-Studie werden den sogenannten neuen Lernformen – wie dem Kooperativen Lernen – positive Effekte im inhaltlichen, emotionalen und sozialen Bereich zugeschrieben. In einer rekonstruktiven Längsschnittstudie haben wir untersucht, welche Wissensbestände und biographischen Ressourcen für die Unterrichtsentwicklung kooperativ unterrichtender Lehrkräfte relevant sind und welche Prozesse der Professionalisierung sie durchlaufen. Unsere Studie belegt, dass nicht das explizite methodische, sondern vielmehr das implizite Wissen (rekonstruiert als Habitus bzw. Orientierungsrahmen) den Ausschlag dafür gibt, ob und wie die Lehrer:innen Kooperatives Lernen umsetzen. Zugleich erweist sich die traditionelle Form des Englischunterrichts in seiner formorientierten Durchprozessierung des Lehrbuchs als sehr stabil, was in der Notwendigkeit der Herstellung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte begründet scheint. Die Spannung zwischen Prüfungsorientierung und beabsichtigter Öffnung des Unterrichts wird seitens der Lehrpersonen als sehr belastend wahrgenommen („Messbarkeitsphobie“). Biographische Ressourcen können dazu beitragen, dass dennoch an Kooperativem Lernen festgehalten wird.

Schlagworte

Berufsbiographie, Englischunterricht, Habitus, Kooperatives Lernen, Professionalisierung

1 Einleitung

Sogenannte ‚neue Unterrichtsformen‘ sind in der Folge der PISA-Untersuchung propagiert worden, um den dort wahrgenommenen Defiziten des deutschen Bildungssystems zu begegnen. Dazu gehörten einerseits fachspezifische Maßnahmen, wie z. B. die Einführung reflexiver Kompetenzen (z. B. Bewertungskompetenz) im

doi.org/10.35468/5973-07

Zuge der Etablierung einer neuen Aufgabenkultur in den naturwissenschaftlichen Fächern. Im allgemeinen Bereich sind besonders die beiden universellen Prinzipien der Individualisierung und des Kooperativen Lernens als Problemlösungen vorgeschlagen worden. Recht früh zeigte sich allerdings, dass diese Maßnahmen nicht ohne sekundäre Effekte bzw. Folgeprobleme sein würden. So arbeitete Rabenstein (2007) machttheoretisch und empirisch heraus, zu welchen Effekten es führt, dass Individualisierung sowohl mit einer reformpädagogischen, auf allgemeine Bildung im Sinne individueller Persönlichkeitsentwicklung zielenden Logik als auch mit einer neoliberalen, auf leistungsorientierte Selbstoptimierung zielenden Logik kompatibel ist.

Neben dieser auf Unterricht bezogenen Dimension hat das Thema auch eine professionstheoretische Komponente. Da es sich bei der Einführung der neuen Unterrichtsformen um eine Innovation handelt, kommt den Lehrpersonen eine Schlüsselposition zu, da sie als *gatekeeper* fungieren, um die Neuerung in die Schulen zu tragen. Unabhängig vom konkreten Gegenstand des Kooperativen Lernens ist es daher sowohl fachdidaktisch als auch schulpädagogisch von großem Interesse zu verstehen, was Innovationen für Lehrer:innen bedeuten und wie sie in Bezug auf Unterrichtsentwicklung zu ihren Handlungsentscheidungen kommen.

Aus der Fremdsprachendidaktik sind Befunde zum *Content and Language Integrated Learning* (in Deutschland: Bilingualer Unterricht) relevant. Sie zeigen, dass Innovation im Fremdsprachenunterricht ein sehr komplexer Prozess ist und die Lehrer:innen vor große Herausforderungen stellt (für einen Überblick vgl. Bonnet & Breidbach 2017). Ähnliches ist auch aus der Forschung zu Kooperativem Lernen bekannt. Zahlreiche nationale wie internationale Veröffentlichungen (z. B. Gillies 2007; Pauli & Reusser 2000) zeigen, wie groß die Veränderung der Rolle der Lehrer:innen ist und welche Herausforderung dies für Lehrpersonen darstellt. Dies wird in der Schulpädagogik auch durch professionstheoretische Arbeiten zum Umgang von Lehrer:innen mit Innovationen und Unterrichtsentwicklung in anderen Feldern bestätigt (z. B. Rehm 2018).

Aus diesen Überlegungen heraus starteten wir eine dreijährige qualitative Longitudinalstudie, in der wir zunächst fünf, dann vier und schließlich zwei Lehrer:innen über drei Jahre dabei begleiteten, wie sie ihren Englischunterricht auf Kooperatives Lernen umstellten. Das Projekt verfolgte drei Fragestellungen: (1) Wie vollzieht sich der Prozess der Unterrichtsentwicklung und welche Art von Englischunterricht kommt über die drei Jahre der Projektdauer zustande? (2) Zu welchen lernerseitigen Kompetenzeffekten führt dieser Unterricht? (3) Welche Professionalisierungsprozesse durchlaufen die Lehrer:innen im Laufe der drei Jahre? Die detaillierten Ergebnisse der Einzelstudien sind in der Monographie des Projekts nachzulesen (Bonnet & Hericks 2020). In diesem Aufsatz wenden wir uns noch einmal pointiert der dritten Frage zu: Welche Wissensbestände und biographischen Ressourcen werden für die Unterrichtsentwicklung relevant und welche

doi.org/10.35468/5973-07

Prozesse der Professionalisierung durchlaufen die Lehrpersonen? Wir tun dies, um daraus abschließend auch eine Schlussfolgerung für die Lehrerbildung zu ziehen.

2 Begriffsbestimmung und Forschungsstand

Für den Begriff des *Kooperativen Lernens* (KoL) finden sich in den Fachdidaktiken und der Schulpädagogik zahlreiche und recht verschiedene Definitionen. Im Lichte der Ergebnisse unserer Studie erscheinen uns drei davon empirisch bedeutungsvoll. Auf einem sehr basalen Niveau kann KoL als Umsetzung des Prinzips *Think-Pair-Share* verstanden werden: Die Lernenden setzen sich mit dem Gegenstand zunächst allein, dann mit Partner:in und schließlich im Plenum auseinander. Zu einer umfassenderen Kooperativität führen Arrangements, in denen die Basiselemente des KoL (vgl. Johnson & Johnson 2015) umgesetzt werden, also direkte und unterstützende Interaktion, das Verfolgen gemeinsamer Ziele, positive Abhängigkeit, individuelle Verantwortlichkeit, gegenseitige Unterstützung, Erwerb und angemessener Einsatz von Sozialkompetenzen, Reflexion der Gruppenprozesse. Unsere Studie hat gezeigt, dass eine dritte Konzeptualisierung bedeutungsvoll ist, die im deutschen Diskurs bislang nicht mit KoL in Verbindung gebracht wurde. Sie ist deshalb bedeutungsvoll, weil sie eine Stufe markiert, die die Lehrer:innen erreichen wollten, die sie aber nicht erreicht haben. Gemeint ist eine Kooperativität, die als partizipative Schülermitbeteiligung (Meyer u. a. 2007) bzw. „involvement“ (Johnson & Johnson 2003) aufgefasst werden kann, und die durch gemeinsame Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden über Inhalte und Verfahrensweisen des Unterrichts durch „communication“ zu einer „community“ geteilter Ziele und Werte führt (Dewey 1916/2008, 9-11).
Die drei genannten Stufen des KoL sind deshalb empirisch relevant, weil ihre Umsetzung für Lehrer:innen anscheinend eine mit jeder Stufe wachsende Herausforderung darstellt. Sowohl deutschsprachige als auch englischsprachige Veröffentlichungen sind sich einig, dass die Einführung von KoL mit nicht unerheblichen Anstrengungen auf Seiten der Lehrer:innen verbunden ist. So wird erstens betont, dass Lehrer:innen eine Fülle expliziten Wissens erwerben müssten (z. B. Pauli & Reusser 2000; Sharan 2002; Gillies & Boyle 2010), um in Bezug auf verschiedene Bereiche, wie z. B. Unterrichtsorganisation, Interaktionsverhalten gegenüber kooperativ arbeitenden Gruppen oder Leistungsbewertung funktionale Lösungen der sich stellenden Handlungsprobleme zu finden (vgl. dazu Literaturüberblick bei Gillies 2007). Zweitens ist die Rede von Zielkonflikten zwischen „sozial-affektiven Lernzielen einerseits und kognitiven Lernzielen andererseits“ (Pauli & Reusser 2000, 435). Drittens wird in einer jüngeren Untersuchung angedeutet, dass die Einführung von KoL auch über dieses Dilemma hinaus zu noch grundlegenderen Konflikten mit dem immer noch vorherrschenden Instruktivismus und der unterliegenden Leistungsorientierung führen kann (Sharan 2010). Es kann

doi.org/10.35468/5973-07

daher davon ausgegangen werden, dass die Einführung von KoL (nicht nur) im Englischunterricht eine gehörige Herausforderung für Lehrer:innen darstellt.
Diese Vermutung wird durch Untersuchungen der fachdidaktischen Professionsforschung plausibilisiert, die sich mit Innovationen in Unterrichtsentwicklungsprozessen im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Ein bislang schon stärker als KoL beforschter Bereich ist das sogenannte *Content and Language Integrated Learning* (CLIL, deutsch: Bilingualer Unterricht). Die Forschung dazu ist sich darin einig, dass die Umstellung des Fremdsprachenunterrichts auf diese Variante Lehrer:innen dazu herausfordere, ihre bisherige Praxis neu zu denken, zu bewerten und zu rahmen (Cammarata 2009; Hunt 2011; Viebrock 2007). Die persönliche Ebene und damit das eigene Wissen bzw. die eigene Identität würden davon ebenfalls berührt, denn der Übergang zu CLIL sei für viele Lehrer:innen ein „wrestle" (Palmer & Snodgrass Rangel 2011), also ein Ringen und werde als riskant für die eigene „professional integrity" (Moate 2011, 343) wahrgenommen. Lehrer:innen erlebten durch die Komplexitätssteigerung eine Zunahme an Unsicherheit (Tan 2011; Cammarata 2009; Massler 2012), unter anderem weil sie grundlegende pädagogische Überzeugungen überdenken sowie sprachliches und sachfachliches Lernen miteinander in Einklang bringen müssten. Demgemäß sei eine Hinwendung zu CLIL immer reversibel, und ihre Aufrechterhaltung erfordere erhebliches „investment" (Moate 2011, 343). Aus der Literatur lässt sich entnehmen, dass Lehrer:innen der Innovation dann treu bleiben, wenn sie sich erstens als ausreichend kompetent im Bereich der Sprachkompetenz und des methodischen Wissens erleben (Massler 2012; Moate 2011), wenn sie zweitens einen gewissen Grad an Autonomie erleben und sich die Innovation zu eigen machen können (Massler 2012, 43) und wenn sie drittens Gelegenheit zur Kooperation erhalten (Hunt 2011; Moate 2011). Als wichtigen Einfluss, der Lehrer:innen aus der Innovation heraustreibe, werden in der Literatur externer Prüfungsdruck und fehlender Einfluss auf das Curriculum (Palmer & Snodgrass Rangel 2011) benannt. Aus fachlicher Perspektive ist somit zu erwarten, dass ebenso auch der Einstieg in KoL für die Lehrer:innen eine substanzielle Herausforderung darstellt, und es ist die Frage, worin genau diese Herausforderung besteht.
Dabei ist auch zu bedenken, dass das unterrichtliche Handeln von Lehrer:innen nicht nur auf verhältnismäßig leicht zugänglichen und reflektierbaren expliziten Wissensbeständen beruht. Es wird mindestens genauso stark durch implizite Wissensbestände gesteuert. Dieses „knowledge in action" (Schön 1983) basiert auf dem Lehrerhabitus (Helsper) und wird in einem langen Sozialisationsprozess erworben, der mit der eigenen Schulzeit beginnt. Zahlreiche fachdidaktische Untersuchungen (z.B. Schierz & Miethling 2017;Volkmann 2008; Küppers 1999) haben gezeigt, wie dieser „apprenticeship of observation" (Lortie 1975) konkrete Handlungsweisen im Unterricht beeinflusst, welche die erste und zweite Phase der Lehrerbildung relativ stabil zu überdauern scheinen. In der Literatur finden

doi.org/10.35468/5973-07

sich auch Andeutungen dazu, dass das fachbezogene Handeln im Unterricht stark durch den Bezug auf Leistung und Prüfungen beeinflusst wird (Küppers 1999). Darüber hinaus haben biographisch orientierte Untersuchungen zur Professionalisierung von Englischlehrern darauf hingewiesen, dass informelle Lernerfahrungen außerhalb der institutionalisierten Lehrerbildung (wie z. B. Auslandsaufenthalte) eine große Rolle beim Aufbau bzw. dem produktiven Wandel der eigenen Überzeugungen und Handlungspraxis spielen (Dirks 2000; Heinemann 2018).
Angesichts dieser Befunde aus verschiedenen Bereichen der Professionsforschung waren wir dafür sensibilisiert, dass die von den Lehrer:innen selbst initiierte und eigenverantwortlich umgesetzte Einführung von KoL in ihrem Englischunterricht in komplexer Weise mit ihrer Professionalisierung wechselwirken könnte. Daraus folgte für uns, dass die Professionsstudie nicht nur das explizite, sondern auch das implizite Wissen der Lehrer:innen in den Blick nehmen müsste. Außerdem erschien es uns erforderlich, auch organisationale und institutionelle Einflüsse rekonstruieren zu können.

3 Professionstheoretischer Rahmen

Auf der Suche nach einem grundlagentheoretischen Rahmen, der diese Anforderungen erfüllt, sind wir bei der Praxeologischen Wissenssoziologie (PWS) fündig geworden, die von Bohnsack (2017) ausgearbeitet und jüngst von ihm selbst auch professionstheoretisch gewendet wurde (Bohnsack 2020). Da dieser Rahmen sowohl in Bohnsacks einleitendem Beitrag in diesem Band als auch in unserem eigenen Überblicksbeitrag zu diesem Teil des Bandes erläutert wird, wollen wir an dieser Stelle nur sehr kurz auf die für unsere Untersuchung relevanten Aspekte eingehen.
Für unsere Fragestellung ist es ausgesprochen passend, dass die PWS die Praxis der Professionellen und deren implizites Wissen als zentralen Gegenstand ihrer Professionalität betrachtet. Mit Luhmann (2002, 149) geht Bohnsack davon aus, dass Professionelle prinzipiell „in unklaren Situationen“ handeln müssen, zu deren Bewältigung sie primär „komplexer Routinen“ bedürften. Im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen sei somit das „Wissen des Professionellen *primordial* ein weitgehend *performatives* Wissen, ein *implizites* Wissen um Verfahrensweisen, >Methoden< und um Prinzipien einer *praktischen Diskursethik*“ (Bohnsack 2020, 20). Im Zentrum der Professionalität stehe somit die „*Fähigkeit zur >Entscheidung*< [... als] >Weichenstellung< im Vollzug der Handlungspraxis in einem nicht intentionalen, zweckrationalen oder utilitaristischen Sinne“ (ebd., 21-22).
Diese Entscheidungen werden innerhalb der PWS als Ergebnis einer komplexen Wissensstruktur aufgefasst, in die sowohl implizite als auch explizite Wissensbestandteile eingehen.

doi.org/10.35468/5973-07

> „Der konjunktive Erfahrungsraum der Lehrpersonen ebenso wie derjenige des Unterrichts konstituiert sich [...] aus dem Spannungsverhältnis zwischen dem *performativen Erfahrungswissen* um eine Praxis bzw. in der Praxis einerseits und dem Wissen um die mit dieser Praxis verbundenen *normativen Erwartungen der institutionellen resp. organisationalen Programmatik*, um Rollenanforderungen sowie die *Identitätsnormen von SchülerInnen und Lehrpersonen*, andererseits“ (Bohnsack 2017, 100; Herv. d. Verf.).

Entscheidend für die Handlungspraxis ist der sogenannte Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (i.w.S.). Bei diesem handelt es sich um ein habitualisiertes, implizites Wissen, mit dem konfligierende Elemente oder Handlungsanforderungen relationiert werden; diese sind zum einen der Habitus, zum anderen gesellschaftliche Normen als Identitätsnormen sowie schließlich organisationale Normen (vgl. genauer den Überblicksbeitrag von Bonnet & Hericks in diesem Band). Letztere resultieren aus der Programmatik der Schule als gesellschaftlicher Institution (Makroebene), so wie sie im gesellschaftlichen Diskurs konstruiert oder in administrativen Papieren (z. B. Bildungspläne) kodifiziert wird. Die Relationierung dieser drei Elemente ist das eigentliche wissensmäßige Korrelat der sichtbaren Praxis und ist ebenfalls auf der Ebene des Habitus angesiedelt und wird, wie gesagt, als Orientierungsrahmen i.w.S. bezeichnet.
Die Anforderung, einen funktionalen Orientierungsrahmen i.w.S. zu entwickeln, gilt für Schüler:innen sowie für Lehrer:innen in gleicher Weise. Bei den Schüler:innen liegt eine zentrale Herausforderung z. B. darin, peer-kulturelle Identitätsnormen und schulische Organisationsnormen funktional zu balancieren. Die Lehrpersonen haben allerdings eine hervorgehobene Bedeutung, denn qua Amt kommt ihnen die primäre Verantwortung dafür zu, dass sich ein stabiler konjunktiver Erfahrungsraum etabliert, in dem die konfligierenden Habitus und Normen ausbalanciert werden. Im praktischen Handeln in einer Schulklasse werden somit die verschiedenen Orientierungsrahmen i.w.S., mit denen die Schüler:innen und die Lehrpersonen in die tägliche Interaktion eintreten, zu einem kollektiven Orientierungsrahmen i.w.S. verhandelt (im wahrsten Sinne des Wortes). Entscheidend ist dabei, dass die gegebenenfalls wechselseitig inkongruenten Rahmungen der Individuen auf kollektiver Ebene verlässlich und im Einklang mit der gesellschaftlichen Aufgabe der Institution Schule relationiert werden.

> „Vom konjunktiven Erfahrungsraum können wir […] erst dann sprechen, wenn diese Praxis der Bewältigung des Spannungsverhältnisses habitualisiert, also auf eine gewisse Dauer gestellt und als solche erfahren, also als kollektives Gedächtnis oder Systemgedächtnis gespeichert worden ist“ (Bohnsack 2017, 100).

„Den sich in diesem Prozess herausbildenden – wesentlich von den professionalisierten Akteur:innen initiierten oder zumindest geförderten und unterstützten – kollektiven Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne)“ bezeichnet Bohnsack (2020, 42-43) als *konstituierende Rahmung*. An dieser konstituierenden Rahmung

doi.org/10.35468/5973-07

(produktorientierte Betrachtung von Professionalität) und der Art und Weise, *wie* Lehrpersonen ihre Hervorbringung bewerkstelligen (prozessorientierte Betrachtung von Professionalität), zeigt sich ihre Professionalität.

Für die Herstellung jeglicher konstituierender Rahmung in sogenannten *people processing organizations* ist es konstitutiv, dass sie nicht vollständig frei erfolgt, sondern sich mit potenziellen Fremdrahmungen auseinandersetzen muss. Diese Fremdrahmungen werden auf der Makroebene des Bildungssystems über Diskurse und Papiere eingeführt und dann auf der Mesoebene in der Praxis relevanter Kollektive der Einzelschule als sozialer Organisation aktualisiert. Für eine Fremdrahmung ist es zum einen konstitutiv, dass sie selbst den Charakter einer konstituierenden Rahmung hat, also in sozialer Praxis hergestellt wird. Zweitens widerspricht sie mindestens teilweise den genuinen Rahmungen eines Individuums oder eines ganzen Kollektivs. Drittens ist es für eine Fremdrahmung konstitutiv, dass sie durch eine bestehende Hierarchie einen hervorgehobenen Geltungsanspruch reklamiert. Auf der Mikroebene einer Klasse werden die Orientierungsrahmen i.w.S. der Schüler:innen potenziell fremdgerahmt, indem die Lehrperson eine mit diesen Orientierungsrahmen konfligierende Orientierung zur Geltung bringt. Und die von der Klasse als Kollektiv aus Lehrperson und Schüler:innen hervorgebrachte konstituierende Rahmung wird wiederum potenziell fremdgerahmt durch auf der Mesoebene (z. B. in der relevanten Fachschaft, dem Kollektiv der Lehrpersonen des Faches) hervorgebrachte konstituierende Rahmungen. In der Institution Schule ist die vorherrschende Fremdrahmung die Orientierung auf *Leistung*[1]: „Die wie auch immer motivierten oder orientierten Aktivitäten der SchülerInnen und ihrer Peer-Kultur werden in jedem Fall durch die Codes der Leistungsmessung konstituierend gerahmt" (Bohnsack 2017, 136).

Nach diesen theoretischen Überlegungen können wir nun das in der Einleitung formulierte Erkenntnisinteresse in den Begriffen der praxeologischen Wissenssoziologie wie folgt reformulieren:

- Welche konstituierende Rahmung bringen die Lehrer:innen auf der Mikroebene mit ihren Schüler:innen hervor?
- Auf der Basis welches Professionswissens im Sinne eines Orientierungsrahmens i.w.S. handeln die Lehrpersonen und in welcher Weise werden dabei die Anteile Habitus, Identitätsnorm und Organisationsnorm relationiert?
- Welche Fremdrahmungen können als relevant rekonstruiert werden?

1 Dies ergibt sich aus der Allokationsfunktion der Schule, die durch die Verwendung des Kriteriums der Leistung dem meritokratischen Prinzip Geltung verschaffen soll, um undemokratische Selektion, z. B. gemäß Abstammung, zu verhindern. Damit kommt der Frage was als legitime Leistung gilt, zentrale Bedeutung zu; die Definitionsmacht über Leistung hat großen Einfluss auf die Zuweisung von Bildungschancen und damit gesellschaftlicher Ressourcen. Soziologische Analysen, v. a. die Arbeiten von Bourdieu oder Foucault, haben gezeigt, dass das bestehende Schulsystem nicht zuletzt aufgrund seiner schichtspezifischen Leistungsnormen bestehende Machtstrukturen in der Gesellschaft de facto perpetuiert und gerade keine Chancengleichheit herstellt.

doi.org/10.35468/5973-07

4 Anlage und Durchführung der Untersuchung

In der empirischen Untersuchung ging es darum, den sich entwickelnden Unterricht und die Professionalisiertheit bzw. die sich vollziehenden Professionalisierungsprozesse der Lehrpersonen aufeinander zu beziehen. Um die konstituierenden Rahmungen, die die Lehrpersonen mit ihren Klassen etablierten, herauszuarbeiten, wurde der Unterricht zur Rekonstruktion der *performativen Performanz* teilnehmend beobachtet und videographiert. Zu Beginn der fünften Klasse und dann zum Ende der Klassenstufen 5, 6 und 7 wurden jeweils pro Klasse zwischen sechs und zehn Unterrichtsstunden teilnehmend beobachtet, sowie zwei bis sechs videographiert und transkribiert. Die transkribierten Videographien wurden als Primärdaten betrachtet und mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2021) analysiert. Dabei folgten wir der von Erickson (1982) eingeführten, von Krummheuer (1997) für die fachdidaktische Forschung fruchtbar gemachten und von uns selbst (Bonnet 2004) bereits verwendeten Unterscheidung von *academic task structure* und *social participation structure*. Außerdem wurde gemäß unserer Fragestellung am Ende jedes Schuljahres die Kooperativität des Unterrichts gesondert betrachtet. Hierzu haben wir die vollständig rekonstruktiven Unterrichtsanalysen in einem nachfolgenden Schritt auf die Basiselemente kooperativen Lernens (vgl. Abschnitt 3) bezogen und deren Umsetzung eingeschätzt. Alle drei Aspekte wurden als Dimensionen der Analyse aufgefasst, und für jedes Jahr und jede Lehrerin wurde eine sinngenetische Typenbildung durchgeführt. Die Beobachtungsprotokolle wurden als Sekundärdaten betrachtet und zur Überprüfung der aus den Primärdaten rekonstruierten konstituierenden Rahmungen verwendet. In Gruppenphasen wurden alle Schülergruppen videographiert und analysiert.

Um auch das explizite Wissen sowie die *proponierte Performanz* und damit das implizite Wissen der Lehrpersonen rekonstruieren zu können, wurden mit jeder Lehrperson mindestens vier Interviews durchgeführt: ein berufsbiographisches Interview zu Beginn des Projekts in Klasse 5 und dann je mindestens ein episodisches Interview am Ende der Klassenstufen 5, 6 und 7. Teilweise hatten die Lehrpersonen so viel zu erzählen, dass die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreichte und zwei oder drei Interviewtermine für die begleitenden Interviews angesetzt wurden. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und anschließend dokumentarisch interpretiert. Der Ablauf folgte den üblichen Schritten der Dokumentarischen Methode (thematische Gliederung, formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, sinngenetische Typenbildung), die andernorts umfassend beschrieben sind (Bohnsack 2021).

Im Laufe der Untersuchung haben sich die folgenden Dimensionen als relevant herauskristallisiert. Aus dem Eingangsinterview wurden für jede Lehrperson bedeutsame biographische Orientierungen rekonstruiert, z. B. *Habitusanteile* aus

doi.org/10.35468/5973-07

der *eigenen Schulzeit* oder vorheriger Berufstätigkeit. Aus den episodischen Begleitinterviews wurden relevante Orientierungen in Bezug auf das *Unterrichtsbild* der Lehrpersonen (z. B. hinsichtlich ihrer Entscheidungen bzgl. unterrichtlicher Inhalte und Methoden und zum Verhältnis zu den Schüler:innen), ihre *soziale Positionierung im Kollegium* sowie ihre Orientierung in Bezug auf *Kooperatives Lernen* rekonstruiert. Die longitudinale Perspektive entstand dadurch, dass für jede Lehrperson und jedes Schuljahr eine eigene sinngenetische Typenbildung erfolgte, aus deren diachronem Vergleich dann auf die Entwicklung der jeweiligen Person über die drei Projektjahre geschlossen wurde.

5 Ergebnisse der Interviewstudie

Wie im Methodenteil (vgl. Abschnitt 4) ausgeführt, haben wir die konstituierende Rahmung in Bezug auf drei Dimensionen typisiert: die Aufgabenstruktur *(academic taks structure)*, mit der die Inhalte des Unterrichts erfasst werden, die Partizipationsstruktur *(social participation structure)*, mit der die Ebene der Interaktionsorganisation erfasst wird, sowie die Kooperativität. Für jede Klasse und jedes Schuljahr wurde eine eigene Rekonstruktion durchgeführt; die konstituierenden Rahmungen der Klassen und Jahre unterscheiden sich in den drei Dimensionen in je unterschiedlichem Maße.
Am wenigsten Unterschiede fanden sich auf der Ebene der Aufgabenstruktur. Trotz einer Zunahme von Mitteilungsorientierung im Laufe des Projekts, v. a. bei Silke Borg, ist die eindeutig dominante konstituierende Rahmung eine *Form-Orientierung oder Skill-Orientierung mit sprachlicher Korrektheit als Kriterium für die Angemessenheit der Aufgabenbearbeitung*. Das bedeutet, dass der Unterricht die englische Sprache vor allem in Bezug auf die sprachliche Form, zumeist durch Verwendung schulgrammatischer Kategorien thematisiert. Der Unterricht vollzieht sich insgesamt als ein Abarbeiten der vom Lehrbuch vorgegebenen inhaltlichen Progression. Es ist bemerkenswert, dass an vielen Stellen der Transkripte deutlich zu erkennen ist, dass die zu dieser Orientierung in Widerspruch stehende Mitteilungsorientierung, also eine Orientierung an authentischen Mitteilungsabsichten der unterrichtlichen Akteure, immer wieder zum Vorschein kommt, sich aber nicht durchsetzen kann. Drei Modi ihrer Marginalisierung waren rekonstruierbar: (1) Mitteilungsorientierung als völlige Leerformel, (2) Mitteilungsorientierung als wirkungslose Bemäntelung von Form-Orientierung, (3) Zurückweisung mitteilungsorientierter Anfragen der Schüler:innen. Besonders interessant sind dabei die ersten beiden Modi, denn hier sind es die Lehrpersonen, die eine bevorstehende Mitteilungsorientierung im Unterrichtsvollzug explizit ankündigen, sie dann aber nicht umsetzen. Das bedeutet, dass die Lehrpersonen Mitteilungsorientierung als eine für ihren Unterricht relevante Norm wahrnehmen, sie diese Norm aber nicht einlösen, sondern sich die Formorientierung durchsetzt. Die Frage,

doi.org/10.35468/5973-07

warum dies so ist, werden wir wieder aufgreifen, nachdem wir die konstituierende Rahmung weitergehend erläutert haben.
Zwei Aspekte dieser konstituierenden Rahmung verdienen, besonders hervorgehoben zu werden. Zum einen dokumentiert sich im gemeinsamen konjunktiven Wissen der Akteure (Lehrerin und Lernende) das Einvernehmen darüber, dass es grundsätzlich und immer zuerst um *formorientierte Sprachrichtigkeit* geht. So genügen beim Hinzutreten der Lehrpersonen zu arbeitenden Schülergruppen wortlose Gesten, um bei den Schüler:innen sprachliche Korrekturhandlungen auszulösen. In Bezug auf dieses Angemessenheitskriterium zur Beurteilung der Produkte der Aufgabenbearbeitung kann man also von einem konjunktiv-übereinstimmenden Modus sprechen. Anders bei der Aufgabenbearbeitung: Hier ist der Modus konjunktiv-diskrepant. Während nämlich die Lehrpersonen von ihren Schüler:innen erwarten, dass sie sich in einem Modus der *analytischen Kognitivierung* darum bemühen, die grammatikalischen Zusammenhänge hinter der Sprachproduktion zu verstehen, bearbeiten die Schüler:innen die Aufgaben in einem Modus der *oberflächlichen Kombinatorik*. Dies bedeutet, dass sie durch rein formale Operationen, wie z. B. das mechanische Verschieben von Wortkarten oder Kopieren von Satzteilen, Aufgabenlösungen erzeugen, ohne die grammatikalischen Zusammenhänge zu thematisieren. Die Orientierungsdiskrepanz wird von den Lehrpersonen im Unterricht in regelmäßigen Abständen thematisiert und den Schüler:innen mit Appellen signalisiert, dass deren Praxis der für die Lehrpersonen selbstverständlichen Norm noch nicht genügt. Dies beeinflusst die Praxis der Aufgabenbearbeitung der Lernenden jedoch nicht. Der Unterricht entspricht daher einer linearen Durcharbeitung der formorientierten Progression des Lehrbuchs ohne ernsthafte kommunikative Elemente und ohne weitergehende Kognitivierung – eine Orientierung die wir als *Durchprozessierungslogik* bezeichnen.
Auch in Bezug auf die *Partizipationsstruktur* sind die Unterschiede zwischen den Lerngruppen minimal. Weit überwiegend vollzieht sich der Unterricht über die drei Jahre hinweg in einem *gegenüberstellend-direktiven* Modus. Das bedeutet, dass die Lehrpersonen sowohl in Bezug auf die Inhalte als auch hinsichtlich der Interaktionsorganisation alle unterrichtsrelevanten Entscheidungen treffen und auch die alleinigen Instanzen zur Beurteilung sprachlicher Angemessenheit sind, d. h. über richtig und falsch entscheiden. Sie sind freundliche, aber uneingeschränkte Bestimmerinnen des Unterrichts. Über alle drei Unterrichtsjahre hinweg und in beiden Lerngruppen finden sich auch Spuren eines *kooperativ-inklusiven* Orientierungsrahmens in drei Formen: (1) Lehrpersonen geben in Partnerarbeitsphasen gelungene Erklärungsansätze zwischen Schülergruppen weiter; (2) Lehrpersonen überlassen Schülergruppen die Vorderbühne des Unterrichts; (3) Lehrpersonen und Schülergruppen erstellen kooperativ ein gemeinsames Produkt wie z. B. einen Zeitungsartikel.

doi.org/10.35468/5973-07

Wie schon auf der Inhaltsebene offenbart sich auch auf der Ebene der Partizipationsstruktur eine Diskrepanz. Es ist nämlich auffällig, dass die Lehrpersonen ihre Anweisungen permanent in einer Weise formulieren, die nicht mit ihrem realen Befehlscharakter übereinstimmt. Besonders auffällig ist die weit überwiegende Verwendung der ersten Person Plural („wir“), wenn eigentlich eine Adressierung der Schüler:innen in der zweiten Person („ihr“) und die Formulierung der eigenen Anweisungen in der ersten Person Singular („ich“) angemessen wäre. Hier zeigt sich ein Widerspruch, der nicht expliziert wird, sondern dessen routinemäßige Nichtbearbeitung zu einer Aufrechterhaltung der kommunikativen Widersprüchlichkeit führt. Wir deuten dies als Diskrepanz zwischen Habitus und Norm und werden auch dies genauer erläutern, nachdem wir abschließend die Dimension Kooperativität der konstituierenden Rahmung erläutert haben.
In der dritten Dimension *Kooperativität* gibt es eine Übereinstimmung und zwei wichtige Unterschiede zwischen den Klassen. Die Übereinstimmung besteht darin, dass die Kooperativität in beiden Klassen im Laufe der drei Jahre sowohl das erste (Umsetzung von *Think-Pair-Share*) als auch das zweite (Umsetzung der Basiselemente), nicht aber das dritte Level (inhaltliche und methodische Schülermitbeteiligung) erreicht hat. Die Unterschiede zwischen den beiden Klassen liegen in der zeitlichen Dimension. Die Klasse von Silke Borg erreicht das zweite Level des KoL bereits am Ende der Klassenstufe 6; in der Klasse von Yvonne Kuse ist dazu ein weiteres Jahr erforderlich. Silke Borg wiederum erzählt im letzten Interview, dass sie ihre intensiv kooperative Praxis nicht beibehalten, sondern KoL nur noch in Klassen umsetzen wird, die die notwendigen sozialen Kompetenzen und emotionalen Voraussetzungen bereits weitgehend mitbringen. Yvonne Kuse hingegen erzählt davon, welch lange Wege sie in ihrer Klasse im sozialen und emotionalen Bereich gegangen ist, um KoL möglich zu machen. Sie beabsichtigt, dies auch in ihrer nächsten Klasse wieder zu tun. Damit stellt sich die Frage, worin die Ursache der Durchprozessierungslogik des Unterrichts liegt. In anderen Worten: Woher stammt die Dominanz der Formorientierung mit mitteilungsorientierter Kaschierung, warum verbleibt die Kooperativität auf dem Level 2 und wieso werden die eindeutigen Machtverhältnisse im Unterricht durch die Anrufung des Kollektivs aus Lehrenden und Lernenden durch den inklusiven Erste-Person-Plural überdeckt.
Als Erklärung kann u.E. eine Struktur dienen, die wir in jeder Unterrichtsstunde gefunden haben, nämlich der Bezug auf absolvierte oder anstehende Prüfungen. Nicht nur zu Beginn oder zum Ende jeder Stunde wurde auf eine bevorstehende oder noch zurückzugebende Leistungsüberprüfung Bezug genommen. Auch einzelne Phase des Unterrichts wurden mit Bezug auf zu absolvierende Prüfungen gerahmt. Besonders auffällig war dies in Phasen, in denen explizit eine andere Rahmung angekündigt wurde. So führt Yvonne Kuse eine Unterrichtsphase mit dem Mitteilungsorientierung ankündigenden Verweis ein, es ginge nun um Fußball.

doi.org/10.35468/5973-07

In dem was folgt, ist der Bezug zu Fußball allerdings vollkommen nachrangig: Die Schüler:innen bearbeiten eine Hörverstehensübung; das Unterrichtsgespräch dreht sich um Strategien, mit denen man in einem Hörverstehenstest optimal Lösungen für die zu füllenden Lücken finden kann.
Die umfassende Prüfungsorientierung wird von beiden Lehrpersonen auch in den Interviews zum Ausdruck gebracht. Sowohl die performative Performanz der Unterrichtsrekonstruktionen als auch die proponierte Performanz und die Reflexionen der Lehrpersonen in den Interviews lassen sich u.E. nur so deuten, dass der bei weitem dominante Orientierungsrahmen des Unterrichts die *Herstellung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte* ist. Dieser Rahmen scheint von allen Beteiligten habitualisiert zu sein. Als verobjektivierbare Prüfungsinhalte eignen sich formbezogene Inhalte wie Grammatik und kleinteilige Versatzstücke expliziten Wissens, wie z. B. zweisprachige Wortgleichungen und testbare Teilfertigkeiten (z. B. Hör- oder Leseverstehen), am besten. In Bezug auf komplexere Unterrichtsziele, wie genuin kommunikative Kompetenz oder auch interkulturelles Lernen, handelt es sich hingegen um sogenannte schwer messbare Kompetenzen. Für uns liegt es daher nahe, dass die korrektheitsbezogene Formorientierung auf der Inhaltsebene des Unterrichts durch seine umfassende Prüfungsorientierung herbeigeführt wird. Silke Borg prägt dafür im Abschlussinterview eine sehr aussagekräftige Metapher: „Wir haben ja ständig diese Messbarkeitsphobie ähm und das ist einfach was, was sich noch deutlich im Weg steht“ (Abschlussinterview Silke Borg, Z. 376-377).
In dieser Metapher kommen drei im Interviewverlauf weiter ausgeführte Aspekte des Prüfens zum Ausdruck. Erstens sei alles unterrichtliche Tun auf das ‚Messen‘ und Bewerten von Leistung bezogen. Zweitens werde diesem Messen ein objektiver Wert zugesprochen und es werde damit biographisch folgenreich. Dies erzeuge Angst. Drittens zeigt sich im Interviewverlauf, dass mit „wir“ die gesamte Schulgemeinschaft gemeint ist. Das Messen und v. a. Bewerten erfolge wechselseitig: Nicht nur die Lehrer:innen, sondern auch die Schüler:innen und Eltern bewerten und werden bewertet. Die umfassende Prüfungsorientierung und die damit verbundenen Emotionen – also die gesamte „Messbarkeitsphobie“ – sind somit nicht einfach eine externale Norm, sondern als Habitusdimension Teil des impliziten Wissens der Lehrpersonen.
Sowohl in den Unterrichtsvideographien als auch in den Interviews tauchen aber Äußerungen und Handlungen auf, die dieser umfassenden Prüfungsorientierung und der mit ihr einhergehenden Hierarchie zuwiderlaufen. Wir deuten dies als keinesfalls zufällig. Vielmehr scheinen uns diese gegenläufigen Sprachspiele der Lehrpersonen auf eine Diskrepanz hinzudeuten, die wir zunächst auf der Ebene einer Norm verorten und deren beide Aspekte wir als *Orientierung an biographisch relevanter Sinnkonstruktion und Autonomie* fassen wollen. Die Lehrpersonen erläutern in den Interviews sehr glaubhaft und mit Narrationen und Berichten durchsetzt, dass sie in ihrem Unterricht Inhalte behandeln wollen, die für ihre

doi.org/10.35468/5973-07

Schüler:innen relevant sind, und dass sie diesen soviel Autonomie wie möglich einräumen wollen. Die Orientierung an diesen Prinzipien wird auch im Unterricht regelmäßig reklamiert und in vereinzelten Unterrichtssequenzen lässt sie sich auch beobachten. Dass die Prinzipien dennoch weitgehend nicht umgesetzt werden, zeigt ihren kontrafaktischen Charakter, sodass man sie analytisch eben nicht als Habitusdimension, sondern als Norm bezeichnen muss. Dass wir diese Norm und den widersprüchlichen Umgang mit ihr bei allen Lehrpersonen im Sample gefunden haben, legt nahe, dass die Lehrpersonen sie nicht je individuell und gewissermaßen von außen mitgebracht haben, sondern dass der Gegensatz zwischen *Prüfungsorientierung* und *Sinnkonstruktion* die Schau- und Rückseite (Mensching 2020) der Institutionsnorm selbst darstellt. Damit liegt keine Habitus-Norm-Spannung vor, sondern eine Widersprüchlichkeit der Norm selbst. Unsere empirische Analyse rekonstruiert die Spannung auf der Ebene einer Organisationsnorm. Betrachtet man gesamtgesellschaftliche Diskurse zu Bildung sowie administrative Veröffentlichungen wie Bildungspläne, so wird dieselbe Spannung auch auf der Ebene einer Institutionsnorm sichtbar.

Vor diesem Hintergrund kann auch der Vergleich zwischen den beiden Lehrpersonen Silke Borg und Yvonne Kuse pointiert vorgenommen und die Frage geklärt werden, warum Yvonne Kuse im Gegensatz zu Silke Borg bereit ist, auch zukünftig die längeren Wege des KoL zu gehen. Bei beiden Lehrpersonen lässt sich ja die *Orientierung an biographisch relevanter Sinnkonstruktion und Autonomie* als Norm rekonstruieren. Bei beiden Lehrpersonen kann man sogar eine zugehörige Habitusdimension ausmachen, die diese Norm stützt. Die biographische Analyse offenbart allerdings einen Unterschied, den wir für entscheidend halten. Silke Borg entwirft eine vormalige Berufstätigkeit als positiven Gegenhorizont zu ihrer schulischen Tätigkeit. Sie erzählt, wie sie während ihres Studiums (aber vollständig ohne inhaltlichen Bezug zu diesem) in einer Veranstaltungsagentur gearbeitet und in dieser Berufstätigkeit eigenverantwortliches und produktorientiertes Arbeiten erfahren habe. Weiterhin hebt sie positiv hervor, dass in ihrer Tätigkeit Belastungs- und Erholungszeiten wechselten und sie Projekte in einer Art und Weise bearbeitet hat, die ihr ein intensives Gelingenserleben vermittelt habe. Ihr Habitus der Sinnkonstruktion ist somit an ein außerschulisches Feld gebunden und bleibt in Bezug auf die Schule eine Identitätsnorm. Auch aufgrund ihrer relativ distanzierten Haltung zur Schule als Institution hält Silke Borg die Konstruktion biographisch relevanten Sinns in der Schule für eigentlich nicht möglich. Yvonne Kuse hingegen erzählt umfassend von ihrem Studium als einer Zeit, in der sie ihren Interessen folgen, sich mit auch persönlich relevanten Inhalten auseinandersetzen und ihre Fächer Politik und Englisch (im Rahmen ihrer Abschlussarbeit) schließlich sogar auf eine sehr individuelle Art und Weise zusammenbringen konnte. Außerdem ist bei ihr eine deutlich höhere Identifikation mit der Schule als Institution rekonstruierbar. Beides führt dazu, dass bei Yvonne

doi.org/10.35468/5973-07

Kuse die *Orientierung an biographisch relevanter Sinnkonstruktion und Autonomie* eine Dimension ihres beruflichen Habitus zu sein scheint und damit ein selbstverständlicher Bestandteil ihrer Praxis werden kann.
Die Stützung der Formorientierung des Unterrichts verweist auch auf den Umgang der Lehrpersonen mit *Ungewissheit*. Wir können die Frage von Ungewissheit im Englischunterricht hier nicht umfassend erörtern (vgl. dazu Bonnet & Bracker da Ponte 2018; Bonnet, Paseka & Proske 2021), möchten aber dennoch drei Aspekte nennen. Für Englischunterricht gilt *erstens* grundsätzlich wie für jeglichen Unterricht das generelle Technologiedefizit: in der Sprache der Systemtheorie aufgrund der allenfalls losen Kopplung des interaktionalen und psychischen Systems, in der Sprache des radikalen Konstruktivismus aufgrund der informationalen Abgeschlossenheit des Gehirns. *Zweitens* wird die damit verbundene Ungewissheit der schülerseitigen Effekte des Unterrichts umso größer, je deutlicher anstelle wenig komplexer form- bzw. *skill*bezogener Inhalte (eng umgrenzte grammatische Strukturen in Einzelsätzen, zweisprachige Vokabelgleichungen, geschlossene Übungen zu Teilfertigkeiten wie z. B. Hörverstehen) das komplexe Konstrukt kommunikativer Kompetenz zum Unterrichtsziel wird. Als komplexe implizite Wissensform sind deren Struktur und Erwerb um ein Vielfaches ungewisser als das Memorieren von Wortpaaren oder die Informationsentnahme aus Hörtexten. *Drittens* kommt es durch die Kooperativität der Lernumgebung zu einer Zunahme an Ungewissheit aufgrund der Komplexierung des Interaktionsgeschehens. Die in diesem Sinne gesteigerte Ungewissheit jener Unterrichtsform, deren Einführung in ihrem Englischunterricht sich die Lehrpersonen selbst vorgenommen hatten, steht in scharfem Gegensatz zum von ihnen selbst ebenfalls habitualisierten Orientierungsrahmen der *Erzeugung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte*. In diesem Rahmen ist es nicht nur erforderlich, dass alle Beteiligten möglichst vollständige Klarheit über die Struktur und die Aneignungswege des zu erwerbenden Wissens haben. Es ist auch erforderlich, dass dieser Erwerb möglichst umfassend dem Handeln der Lehrpersonen (Lehren) und der Schüler:innen (Aneignung) zugeschrieben werden kann, damit Erfolg und Misserfolg nachvollziehbar attribuiert werden können. Das ist umso leichter zu bewerkstelligen, je weniger komplex das zu erwerbende Wissen ist.
Letztlich stellt sich die Situation somit allgemein wie folgt dar (Abb. 1). Auf der Mikroebene, also im Englischunterricht der Projektklassen, lässt sich eine konstituierende Rahmung des Unterrichts rekonstruieren, in der sich der Englischunterricht als *formorientierte Durchprozessierung der Schüler:innen durch das Lehrbuch* ereignet. Dabei kommen Inszenierungsformen zustande, die sich zwischen *Think-Pair-Share* und der Umsetzung der Basiselemente des KoL (vgl. Abb. 2), aber unterhalb von Schülermitbeteiligung bewegen, und in denen die Lehrpersonen in einem überwiegend *gegenüberstellend-direktiven* Verhältnis zu ihren Schüler:innen die nahezu alleinige Entscheidungsinstanz über den Interaktionsverlauf und die

doi.org/10.35468/5973-07

sprachliche Korrektheit sind. Mit dieser Struktur setzt sich die Norm der *Leistungs- und Prüfungsorientierung* durch, die sowohl auf der Mesoebene der Organisation der Einzelschule als auch auf der Makroebene des Schulsystems als gesellschaftliche Institution präsent ist. Die mit ihr ebenfalls auf beiden Ebenen konkurrierende Norm der Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* bleibt nachranging.

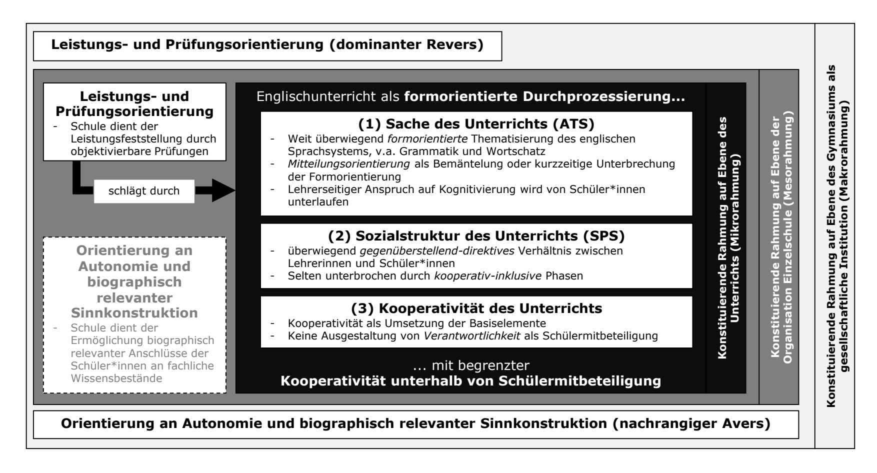


Abb. 1: Verhältnis der konstituierenden Rahmung des rekonstruierten Unterrichts (Mikroebene) zur konstituierenden Rahmung auf Ebene der Einzelschule (Mesoebene) und zur Erstcodierung des Gymnasiums als gesellschaftlicher Institution (Makroebene) (Bonnet & Hericks 2020, 424).

Bei beiden Lehrpersonen ist somit zu rekonstruieren, dass die Leistungs- und Prüfungsorientierung durchschlägt. Die Gegenstände des Unterrichts werden daraufhin inszeniert, dass sie optimal als verobjektivierbare Prüfungsinhalte dienen können. Wir sehen darin eine *allokative Konstitution der Sache* des Unterrichts, die einer Leistungs- und Prüfungslogik folgt (Abb. 2). Weitaus weniger häufig lässt sich rekonstruieren, dass die Gegenstände des Unterrichts so inszeniert werden, dass sich daraus optimale Lerngelegenheiten ergeben, dass es also zu einer *schulpädagogisch-fachdidaktischen Konstitution der Sache* kommt, die einer Vermittlungslogik folgt. Drittens schließlich ist eine hypothetisch mögliche *disziplinäre Konstitution der Sache*, also aus der fachwissenschaftlichen Sachlogik der Linguistik oder Literaturwissenschaft heraus, nicht rekonstruierbar.

doi.org/10.35468/5973-07

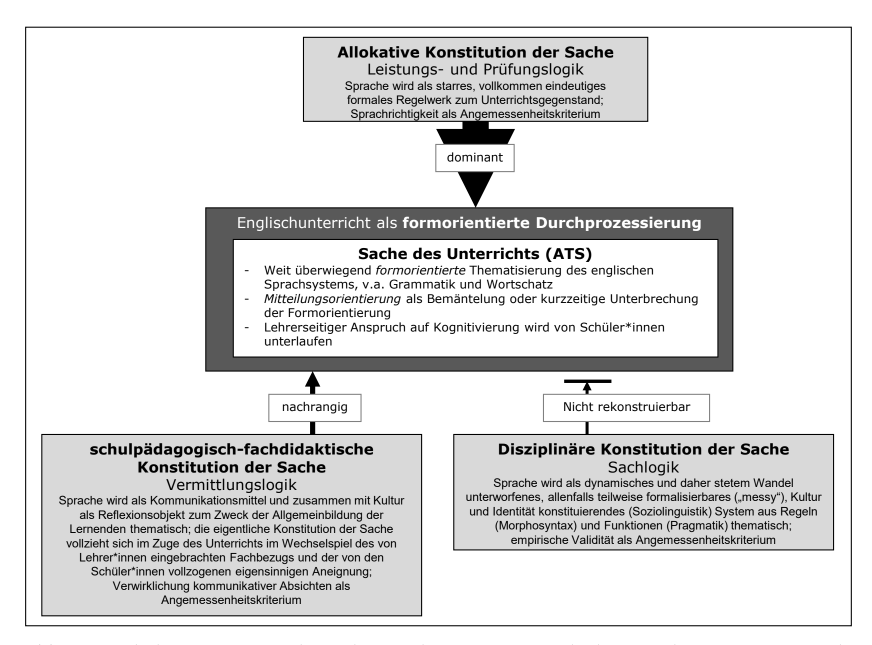


Abb. 2: Modi der Konstitution der Sache im rekonstruierten Englischunterricht (Bonnet & Hericks 2020, 427).

Man kann daher feststellen, dass sich der im Projekt durchgeführte Unterricht in den beiden Klassen in Bezug auf die methodisch realisierte Ebene des KoL nicht unterscheidet. In Bezug auf das weitere Unterrichten besteht zwischen den beiden Lehrpersonen jedoch ein bedeutungsvoller Unterschied. Es ist nämlich sehr wohl zu rekonstruieren, dass Yvonne Kuse das KoL weiterbetreiben wird und sie in ihrem Unterricht mehr Offenheit zugelassen hat als Silke Borg, dass sie somit eine intensivere Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* realisiert hat. Die Analyse der Interviews legt, wie oben ausgeführt, nahe, dass dafür die unterschiedliche wissensmäßige Repräsentation dieser Orientierung bei den beiden Lehrpersonen verantwortlich ist. Bei Silke Borg ist diese Orientierung an ein berufliches Feld außerhalb des Bildungssystems gebunden. Eine Umsetzung dieser Orientierung im Bildungssystem selbst hält sie nicht für möglich. Ihre Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* ist daher nur bildungssystemextern habitualisiert und hat in Bezug auf die Schule den Charakter einer Identitätsnorm. Bei Yvonne Kuse hingegen ist die Habitusdimension der Sinnkonstruktion an ihr Lehramtsstudium gebunden, in dem sie v. a. im Fach Politik persönlich relevante Themen bearbeitet und in ihrer Abschlussarbeit beide Fächer verknüpft hat. Ihre Habitusdimension der Sinnkonstruktion ist somit in das Bildungssystem integriert. Es scheint diese Erfahrung zu sein (die

doi.org/10.35468/5973-07

vermutlich durch eine in vorhergehender Sozialisation erworbene Habitusdimension gestützt wird, die für uns nicht zugänglich war), durch die sich in Bezug auf die Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* eine zunächst auf das Studium bezogene Habitusdimension entwickeln konnte. Unsere Untersuchung legt nahe, dass sich daraus eine homologe Habitusdimension auch in Bezug auf das schulische Feld entwickelt hat. Diese bildungssysteminterne Habitualisierung ermöglicht es ihr, bruchlos zwischen den beiden konkurrierenden Orientierungen zu wechseln und die Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* nachhaltig aufrecht zu erhalten. Im Gegensatz dazu drückt Silke Borg die Widersprüche zwischen den beiden konkurrierenden Orientierungen in entsprechenden impliziten Reflexionen aus; in ihrem Handeln tritt die Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* hingegen stärker in den Hintergrund.

6 Fazit

Insgesamt bestätigt unsere Untersuchung Befunde zu unterrichtlichen Innovationen im Fremdsprachenunterricht aus dem Bereich des *Content and Language Integrated Learning*, die den Einstieg in diese Unterrichtsform als große Herausforderung für die Lehrpersonen rekonstruiert haben. Unsere Untersuchung konnte dabei genauer klären, worin genau die Herausforderung besteht, nämlich in der Balancierung von Widersprüchen, die sich auf der Ebene der von den Lehrpersonen wahrgenommenen und enaktierten Normen sowie im Bereich von Norm-Habitus-Spannungen zeigen. Der Unterricht ereignet sich – trotz seiner zunehmenden kooperativen Methodik – überwiegend in einer *Durchprozessierungslogik*, also einer Be- oder eher Abarbeitung formorientierter Aufgaben ohne deren kognitive Durchdringung oder Reflexion. Als Ursache dafür hat sich eine umfassende Orientierung des Unterrichts an der *Herstellung verobjektivierbarer Prüfungsinhalte* gezeigt, die als „Messbarkeitsphobie“ Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern einem umfassenden und angstmachenden Bewertungsregime unterwirft. Dies unterstützt jene Befunde der Professionsforschung im Bereich kooperativen Lernens, die die damit verbundenen Herausforderungen eben nicht auf der rein unterrichtsmethodischen Ebene sehen, sondern diese Herausforderung auf der Ebene des in die unterrichtliche Praxis eingelassenen Normengefüges und in der Auseinandersetzung mit einem habitualisierten Instruktivismus verorten (vgl. Sharan 2010).
Damit bestätigt sich insgesamt auch die Annahme, dass der Ebene des impliziten Wissens eine große Bedeutung in Bezug auf die Praxis von Lehrpersonen des Faches Englisch zukommt. So hat sich in unserer Untersuchung gezeigt, dass die Entscheidung der Lehrpersonen in Bezug auf die hochrelevante Wahl zwischen Mitteilungs- und Formorientierung sich gar nicht auf der Ebene einer bewussten Reflexion über deren unterschiedliches Potenzial zum Spracherwerb und damit

doi.org/10.35468/5973-07

aus einer Vermittlungslogik heraus vollzieht. Vielmehr ergibt sie sich aus der Prüfungslogik des Unterrichts. Dies passt sehr gut zu den Befunden von Wilken, die in ihrer Professionsstudie herausgearbeitet hat, welche Rolle die sogenannte „Korrektheitsnorm“ bei der didaktischen Gestaltung des Englischunterrichts berufserfahrener Lehrpersonen spielt (Wilken 2021 und in diesem Band). Beides wiederum korrespondiert mit den Befunden von Püster (2021 und in diesem Band), die die hier beschriebenen Spannungen ebenso in ihrer Analyse von Unterrichtsnachbesprechungen im Lehramtsstudium herausarbeitet.

Eine wichtige Schlussfolgerung in Bezug auf Lehrerbildung ergibt sich im Fallvergleich zwischen Yvonne Kuse und Silke Borg. Unsere Rekonstruktion legt nahe, dass Yvonne Kuse deshalb das KoL fortsetzt, weil bei ihr die Habitusdimension der Orientierung an *Autonomie und biographisch relevanter Sinnkonstruktion* über ihr Studium in ihr Handeln im Bildungssystem integriert ist, wohingegen diese Habitusdimension bei Silke Borg an berufliches Handeln außerhalb der Schule gebunden ist und damit die Realisierung dieser Orientierung in der Schule für letztlich unmöglich gehalten wird. Wäre dieser Befund allgemeingültig, dann würde dies erstens bedeuten, dass die Frage der Umsetzung eines kooperativen und mitteilungsorientierten Unterrichts sich nicht auf der Ebene des expliziten Wissens der Lehrer:innen und damit auf der Ebene der Inhalte ihres Studiums und Referendariats entscheidet. Ausschlaggebend wäre vielmehr, inwieweit Lehrer:innen ihre Lehrerbildung mit möglichst viel Autonomie und persönlich sinnstiftend gestalten konnten.

Vor diesem Hintergrund muss man leider davon ausgehen, dass die auf allen Ebenen zunehmende Standardisierung des Lehramtsstudiums in der Nachfolge der Bologna-Reform eine derartige Gestaltung des eigenen Bildungswegs deutlich erschwert hat. Dies führt dann zu einer ausgesprochen ironischen Situation. Auf der inhaltlichen Ebene wurde in der Nachfolge der PISA-Untersuchung eine Hinwendung zu neuen Unterrichtsformen stark propagiert. Auf der organisationalen Ebene wurden gleichzeitig Standardisierung und Steuerung des Lehramtsstudiums stark intensiviert. Laut unserer Untersuchung wirkt die organisationale Ebene der Praxis stärker als die inhaltliche Ebene der Normen. Daraus folgt – in aller Vorsicht als empirisch gewonnene Hypothese formuliert: Die Form und damit Studienpraxis des B.A./M.A.-Studiums verhindert, dass die in ihm thematisierten Inhalte zur Praxis der Schule werden können.

Unsere aktuelle Forschung geht dieser Hypothese intensiv nach. Auf der Ebene des Wissens berufserfahrener Lehrer:innen prüfen wir in einem Vergleich von Lehrpersonen der Fächer Mathematik und Englisch, inwieweit sich die in dieser Studie rekonstruierten Norm-Habitus-Spannungen verallgemeinern lassen. Und in weiteren Projekten unserer Arbeitsgruppen rekonstruieren wir die Studienpraxis im Lehramtsstudium, um der formulierten Hypothese nachzugehen, dass die Form des Studiums nachhaltige und in Bezug auf die thematisierten Inhalte kontraproduktive Wirkungen hat.

doi.org/10.35468/5973-07

Literatur

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung (10. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
Bonnet, A. (2004): Chemie im Bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion. Opladen: Leske+Budrich.
Bonnet, A. & Bracker da Ponte, E. (2018): Überfachliches Lernen durch Ungewissheit? – Social skills und Reflexivität im kooperativen Englischunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 47(1), 25-39.
Bonnet, A. & Breidbach, S. (2017): CLIL Teachers’ Professionalization: Between Instrumental Skills and Professional Identity. In: A. Llinares & T. Morton (Hrsg.): An Applied Linguistics Perspective on CLIL. London: Benjamins, 273-290.
Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr.
Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021): Ungewissheit zwischen unhintergehbarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit – Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 10, 3-24.
Cammarata, L. (2009): Negotiating Curricular Transitions: Foreign Language Teachers’ Learning Experience with Content-Based Instruction. In: The Canadian Modern Languages Review 65(4), 559-585.
Dewey, J. (1916/2008): Democracy and Education. Radford: Wilder.
Dirks, U. (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann.
Erickson, F. (1982): Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons. In: L. C. Wilkinson (Hrsg.): Communication in the Classroom. New York: Academic Press, 153-181.
Gillies, R. M. (2007): Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice. Los Angeles: Sage Publications.
Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010): Teachers’ reflections on cooperative learning: Issues of implementation. In: Teaching and Teacher Education 26, 933-940.
Heineman, A. (2018): Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht. Was es bedeutet, Lehrperson für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Hunt, M. (2011): UK Teachers’ and Learners’ Experiences of CLIL Resulting from the EU-funded Project ECLILT. In: Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning 4(1), 27-39.
Johnson, D. W. & Johnson, R. (2015): Theoretical Approaches to Cooperative Learning. In: R. M. Gillies (Hrsg.): Collaborative Learning. Developments in Research and Practice. New York: Nova, 17-46.
Johnson, D. W. & Johnson, R. (2003): Student Motivation in Cooperative Groups: Social Interdependence Theory. In: R. M. Gillies & A. F. Ashman (Hrsg.): Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups. New York: Routledge Falmer, 136-176.
Krummheuer, G. (1997): Zum Begriff der ‚Argumentation‘ im Rahmen einer Interaktionstheorie des Lernens und Lehrens von Mathematik. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 29(1), 1-10.
Küppers, A. (1999): Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht – Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe. Tübingen: Narr.
Lortie, D. (1975): Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/5973-07

Massler, U. (2012): Primary CLIL and Its Stakeholders: What Children, Parents and Teachers Think of the Potential Merits and Pitfalls of CLIL Modules in Primary Teaching. In: International CLIL Research Journal 1(4), 36-46.
Mensching, A. (2020): Die referenzierende Interpretation als Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion des Verhältnisses von Kommunikativität und Konjunktivität in Organisationen. In: S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), 279-296.
Meyer, M., Kunze, I. & Trautmann, M. (2007): Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Barbara Budrich.
Moate, J. M. (2011): The Impact of Foreign Language Mediated Teaching on Teachers' Sense of Professional Integrity in the CLIL Classroom. In: European Journal of Teacher Education 34(3), 333-346.
Palmer, D. & Snodgrass R. V. (2011): High Stakes Accountability and Policy Implementation: Teacher Decision Making in Bilingual Classrooms in Texas. In: Educational Policy 25(4), 614-647.
Pauli, C. & Reusser, K. (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 22(3), 421-442.
Püster, I. (2021): Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag, 39-60.
Rehm, I. (2018): Von der Halbtags- zur Ganztagsschule. Lehrerprofessionalisierung im Übergang. Wiesbaden: Springer VS.
Schierz, M. & Miethling, W.-D. (2017): Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. In: German Journal of Exercise and Sport Research 1(2017), 51-61.
Schön, D. (1983): The reflective practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
Sharan, Y. (2010): Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued Pedagogy, Problematic Practice. In: European Journal of Education 45(2), 300-313.
Sharan, S. (2002): Differentiating Methods of Cooperative Learning in Research and Practice. In: Asia Pacific Journal of Education 22, 106-117.
Tan, M. (2011): Mathematics and Science Teachers' Beliefs and Practices Regarding the Teaching of Language in Content Learning. In: Language Teaching Research 15(3), 325-342.
Volkmann, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: Springer VS.
Wilken, A. (2021): Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/5973-07

Elena Bakels

Unterricht im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Therapie. Zur Professionalisierung von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien

Abstract

In diesem Beitrag geht es um die berufliche Praxis von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien: Welche handlungsleitenden Orientierungen dokumentieren sich im Umgang mit psychisch erkrankten Schüler:innen und welches berufliche Selbstverständnis zeichnet sich ab? Es wurden 24 offene leitfadengestützte Interviews durchgeführt, wovon 12 mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Als zentrales geteiltes Orientierungsproblem der Lehrpersonen ließ sich eine Spannung zwischen pädagogisch-fachlicher und pädagogisch-therapeutischer Funktion identifizieren, wobei hinsichtlich des Umgangs mit dieser Spannung drei Typen identifiziert werden konnten: eine primäre pädagogisch-fachliche Rahmung, wobei die psychischen Erkrankungen tendenziell ausgeklammert werden; eine primäre pädagogisch-therapeutische Rahmung, d. h. eine Fokussierung auf die Erkrankung und eine Rücksichtnahme darauf; eine primäre kompensatorische Fürsorglichkeit, wobei eine familienersetzende Beziehungsorientierung und eine Hilfsfunktion dominieren. Die Ergebnisse werden unter anderem vor dem Hintergrund praxeologischer professionstheoretischer Überlegungen diskutiert.

Schlagworte

Klinikschule, Kliniklehrkraft, Professionalisierung, beruflicher Habitus, Dokumentarische Methode

1 Einleitung

Wenn Kinder und Jugendliche psychisch erkranken, dann ist in vielen Fällen auch ihre Bildungsbiografie gefährdet, da eine psychische Störung unter anderem häufig mit Konzentrationsschwächen im Unterricht, Klassenwiederholungen und Schulabsentismus sowie -abbruch einhergeht (vgl. Schulte-Körne 2016). Ist ein

doi.org/10.35468/5973-08

Aufenthalt in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie indiziert, können die Kinder und Jugendlichen zudem in der Regel ihre Schule für mehrere Wochen nicht besuchen, was die Tendenz der Desintegration noch verstärkt. An dieser Stelle tritt die Klinikschule auf den Plan – eine Schule, die an eine Kinder- und Jugendpsychiatrie angeschlossen ist und für die Dauer des Aufenthaltes die Beschulung der Kinder und Jugendlichen übernimmt und somit einen wichtigen Beitrag zur späteren schulischen Reintegration leisten kann. Da „das Misslingen der schulischen Integration mit einem hohen Risiko für dauerhafte seelische Behinderung" (Schmitt 2002, 34) und einer späteren Abhängigkeit vom Sozialsystem verbunden ist, nimmt die Klinikschule eine tragende Rolle hinsichtlich des Ziels einer erfolgreichen (gesellschaftlichen) Reintegration der betroffenen Kinder und Jugendlichen ein.
Sowohl in der Literatur (vgl. Hirsch-Herzogenrath & Schleider 2010) als auch im praktischen Feld ist entsprechend unumstritten, dass Klinikschulen zur Reintegration beitragen sollen. Wie nun aber dieses übergreifende Ziel verfolgt werden, d. h. auf welchen untergeordneten Funktionen dabei der Schwerpunkt liegen soll, darüber scheint weniger Klarheit zu herrschen. Frey & Wertgen (2012, 16) konstatieren, dass sich die Erwartungen an die Funktionen der Klinikschulen so stark unterscheiden, dass sie einander sogar zu widersprechen scheinen: Sollen Klinikschulen in erster Linie die Funktion der schulischen Wissensvermittlung erfüllen, damit die Kinder und Jugendlichen nicht in einen Leistungsrückstand geraten? Oder sollen im Unterricht primär medizinisch-therapeutische Ziele unterstützt werden? Während diese Diskussion weitgehend ohne Ertrag geblieben sei, finde die Praxis jeden Tag in zahlreichen Klinikschulen statt und habe eine Form der „Krankenpädagogik" hervorgebracht (ebd.). Der Sonderschuldirektor Schmitt (1999b) drückt es pointiert aus:

> „Während auf der wissenschaftlichen und politischen Ebene die sonderpädagogischen Vorstellungen von Krankenpädagogik diffus blieben, wurde von der Basis her immer deutlicher eine sonderpädagogische Profilierung schulischer Krankenpädagogik erkennbar" (Schmitt 1999b, 182).

Hinsichtlich der Diskussion darüber, was „Krankenpädagogik" eigentlich sei, falle auf, dass die Praktiker:innen selbst sich „verhältnismäßig selten zu Wort melden" (Frey & Wertgen 2012, 16) bzw. selten zu Wort kämen. Die Autoren verweisen damit auf zweierlei: Zum einen scheine aus der besonderen institutionellen Nähe zur Klinik eine Unsicherheit hinsichtlich der Funktion der Klinikschule zu entstehen. Der vom Schulsystem klar vorgegebene primäre Auftrag der Wissensvermittlung werde vor dem Hintergrund der psychischen Erkrankungen bzw. der örtlichen Nähe zur Psychiatrie in Form eines medizinisch-therapeutischen Auftrages ‚aufgeweicht'. Der Klinikalltag schwappe – zumindest suggeriert dies der Diskurs – in die Klinikschulen über. Zum anderen verweisen die Autoren implizit darauf,

doi.org/10.35468/5973-08

dass die Diskussion über dieses Dilemma losgelöst von der Praxis stattfinde, es also nicht klar sei, ob sich dieses Dilemma auch in der Praxis findet und wie die Kliniklehrpersonen es lösen.
Es wurde bisher nicht empirisch betrachtet, wie sich diese von der ‚Basis', also den Kliniklehrpersonen, täglich praktizierte „Krankenpädagogik" konkret gestaltet. An dieses Desiderat knüpft meine bereits abgeschlossene Dissertation an und lässt folgerichtig die Kliniklehrpersonen selbst über ihre Praxis zu Wort kommen. Dies soll erste Annahmen dahingehend generieren, wo Handlungsprobleme liegen, und darüber hinaus eine Reflexion über die Professionalisierung von Kliniklehrpersonen ermöglichen.
In der Klinik werden die Kinder aufgrund von Krankheit behandelt und in diesem Zuge im Sinne eines medizinischen Blicks bzw. mittels Diagnose pathologisiert. In der Literatur zum Thema wird daher das Potenzial eines pädagogischen Blicks in den Klinikschulen diskutiert, welcher den Kindern ihren Subjektstatus erhält (vgl. Jantzen 2002). Schmitt (2002, 33) verweist in eine ähnliche Richtung, wenn er von der Aufgabe der „‚Entpsychiatrisierung' der Biografien im Kindes- und Jugendalter" spricht. An anderer Stelle fordert er, dass den Kindern ihre „Ganzheitlichkeit bewahrt" (Schmitt 1998, 186) werden solle, sie also nicht auf ihre pathologisierte Identität reduziert werden sollten. Ein Merkmal des Unterrichts an Klinikschulen sei die besondere Berücksichtigung der Beziehungsebene (vgl. auch Oelsner 2011, 11). Eben hier liegt die große Chance, die Kinder und Jugendlichen darin zu unterstützen, ein ganzheitliches Bild von sich selbst zu erhalten. Um diesen pädagogischen Blick wiederum leisten zu können, müsste die Schule primär eine Erziehungs- und Bildungsinstitution sein.
Doch bleibt sie dies, wenn sie sich im selben Gebäude mit einer Klinik befindet? Kobi (2002) äußert dazu eine eindeutig nüchterne Position. So diene schon das Pflege- und Therapiepersonal vor allem der Ärzteschaft und ebenso ergehe es dem pädagogischen Personal bzw. der Klinikschule: Sie werde einer „Medizinierung unterworfen und ideologisch und lebenspraktisch – im Sinne einer unité de doctrine – in das herrschende therapeutische Setting implantiert" (Kobi 2002, 18). Auch hierbei handelt es sich zunächst um eine Behauptung, die es empirisch zu prüfen gilt. Kommt es, wie es Combe & Helsper (1996) auf Grundlage des Beitrages von Müller (1996) in ihrem Sammelband formulieren, durch die Arbeit der Pädagog:innen im medizinisch-therapeutischen Feld zu dem „oft unaufgeklärten Fallencharakter eines pädagogischen Handelns, das sich – ohne therapeutische Professionalisierung – an Therapie orientiert und damit zugleich pädagogisches Handeln deprofessionalisiert" (Combe & Helsper 1996, 39)?
Die vorliegende Studie knüpft an diese Diskussionen an und versucht ein wenig mehr Licht ins Dunkel zu bringen, indem sie den folgenden Forschungsfragen nachgeht:

doi.org/10.35468/5973-08

- Worin bestehen die pädagogischen Herausforderungen an Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien?
- Welche handlungsleitenden Orientierungen von Kliniklehrpersonen lassen sich im Umgang mit psychisch erkrankten Schüler:innen identifizieren und welche Aussagen über ihre Professionalität lassen sich daraus ableiten?
- Welches berufliche Selbstverständnis der Kliniklehrpersonen lässt sich identifizieren?
- Welches Bild haben Klinikschullehrpersonen von psychisch erkrankten Schüler:innen bzw. wie werden diese adressiert?

Im Folgenden soll zunächst knapp in den Forschungsstand zum Thema Klinikschulen und Kliniklehrpersonen eingeführt werden, um auf zentrale Forschungsdesiderate aufmerksam zu machen (2). Anschließend werden zentrale, für die Untersuchung relevante Theorien zum professionellen Handeln (von Lehrpersonen) resp. Professionstheorien skizziert (3). Es folgt eine methodologische Verortung der Studie sowie eine Beschreibung des methodischen Vorgehens (4). Dies mündet in eine Darstellung und Rekapitulation der Ergebnisse der vorliegenden Studie (5). Schließlich sollen die Ergebnisse in den Kontext professionstheoretischer Überlegungen zum beruflichen Handeln von Lehrpersonen gestellt werden (6).

2 Forschungsstand zum Thema Klinikschulen an Kinder- und Jugendpsychiatrien und zu Kliniklehrpersonen

Es kann vorangestellt werden, dass der Stand der Forschung zum Thema Klinikschulen äußerst defizitär ist – von einem eigenen Forschungsbereich kann gar nicht gesprochen werden. Im Folgenden wird die Literatur in Bezug auf zwei Themen gesichtet und kategorisiert: Zuerst werden die strukturellen und funktionalen Merkmale von Klinikschulen dargestellt (2.1); Forschungen zum Unterricht an Klinikschulen und zur Klinikschullehrperson (2.2) schließen sich an. Auf die einzelnen Studien kann hier nur sehr knapp eingegangen werden.[1] Es geht primär darum, ein Bild von Klinikschulen zu vermitteln und auf Desiderata in der Forschung hinzuweisen.

2.1 Strukturelle und funktionale Merkmale von Klinikschulen

Was können wir der Literatur und Forschung zum Thema Klinikschulen über die strukturellen und funktionalen Merkmale[2] von Klinikschulen entnehmen?

1 In meiner Dissertation (Bakels 2020) gehe ich ausführlicher auf die einzelnen Studien zum Thema Klinikschulen ein: u. a. Kollmar-Masuch (1987); Ertle (2000); Volk-Moser (2001); Harter-Meyer (2000a); Teschner (2012).

2 Diese Bezeichnung/Kategorisierung von Merkmalen wurde von Schleider & Hirsch-Herzogenrath (2009) übernommen.

doi.org/10.35468/5973-08

In Klinikschulen – in der Literatur zum Thema auch Schulen für Kranke und Krankenhausschulen genannt – wird Schüler:innen, die erkrankt sind und für längere Zeit eine Klinik besuchen müssen, Unterricht erteilt. Es existieren sehr unterschiedliche Organisationsformen von Klinikschulen, bspw. auf dem Klinikgelände sich befindliche oder eigenständige für mehrere Kliniken zuständige Schulen, Schulen für somatisch oder psychisch erkrankte Kinder etc. In dieser Studie geht es primär um Klinikschulen, in welchen psychisch erkrankte Kinder und Jugendliche unterrichtet werden. Die strukturelle Situation von Klinikschulen in der BRD kann hinsichtlich Rechtsstellung, Bezeichnung und Organisation als heterogen charakterisiert werden (vgl. Frey & Wertgen 2012; Oelsner 2013; Fesch & Müller 2014). Schulverordnungen sind häufig veraltet, viele Schulen besitzen auch kein schriftlich festgehaltenes Schulprogramm (vgl. Fesch & Müller 2014; Schleider & Hirsch-Herzogenrath 2009). Beides führt dazu, dass Kliniklehrpersonen wenig klar fixierte Normen haben, auf welche sie ihre Praxis stützen können. Insgesamt erscheint das System Klinikschulen wenig standardisiert. Es kann vermutet werden, dass dieses Fehlen von Normen auf staatlicher und teilweise organisationaler Ebene Einfluss auf das berufliche Selbstverständnis der Kliniklehrpersonen hat, d. h. Normen aus anderen Quellen wie bspw. dem Studium, dem Referendariat oder der beruflichen Sozialisation bezogen werden, so dass das berufliche Selbstverständnis zwischen den Kliniklehrpersonen innerhalb der Schulen stark variieren dürfte.

Praktiker:innen sind sich einig, dass eine bedeutende Funktion der Klinikschule die Reintegration der Schüler:innen darstellt (vgl. Wertgen 2012; Hillenbrand 2012). Zusätzlich erfüllen Kliniklehrpersonen eine schuldiagnostische Funktion. Ein besonderes Merkmal der Klinikschulen sei, dass sie über den Unterricht und durch das Ansprechen der Kinder und Jugendlichen in ihrer Schülerrolle eine Verbindung zur Normalität herstellen. Ob Lehrpersonen diese vorerst nur postulierte Funktion tatsächlich erfüllen oder, wie Wertgen (2012) es ausdrückt, einen „quasitherapeutischen“ Habitus aufweisen, soll in dieser Studie untersucht werden.

Hinsichtlich der Funktionen der Klinikschule fällt auf, dass in der Literatur zwar auf den Unterricht als zentral hingewiesen wird, dies aber immer wieder durch an den medizinisch-therapeutischen Bereich grenzende Funktionen überlagert wird, wie bspw. die Wahrnehmung der Schüler:innen in ihrer Krise, die Anpassung der Unterrichtsinhalte an die Erkrankung bis hin zur Forderung eines therapeutischen Blickes (vgl. Oelsner 2013; Wertgen 2012). Es wird nicht näher erläutert, wie diese Aufgaben pädagogisch integriert werden können bzw. wie eine auf Krankheit bezogene Pädagogik, die keine Therapie ist, sich gestaltet. Auch die Erklärung der KMK (1998) hilft hier nicht weiter, da sie vom gleichen Dilemma gekennzeichnet ist: Zwar wird die Funktion Unterricht hervorgehoben, jedoch sogleich um psychosoziale Funktionen, wie die „physische und psychische Situation der Schüler zu erleichtern“ (KMK 1998, 1), ergänzt. Es stellt sich die Frage, ob und wie sich

doi.org/10.35468/5973-08

dieses Dilemma zwischen dem Auftrag des Unterrichtens bzw. der Wissensvermittlung und den psychosozialen Aufgaben in der Praxis zeigt.

2.2 Forschungen zum Unterricht an Klinikschulen und zur Kliniklehrperson

Ein Großteil der vorhandenen Studien zum Thema folgt einer quantitativen Forschungslogik und bietet einen Überblick über die strukturelle Situation von Klinikschulen in der BRD und über Merkmale des Unterrichts an Klinikschulen (vgl. Volk-Moser 2001). Eine der ersten Studien, die sich mit dem Unterricht an Klinikschulen befasst hat, ist diejenige von Kollmar-Masuch (1987). Es wurden 284 Kliniklehrpersonen aus 40 kinder- und jugendpsychiatrischen Einrichtungen in Deutschland mittels Fragbogen und ausschließlich geschlossenen Fragen untersucht. Eine deskriptive statistische Analyse zeigt: Belastende Faktoren bei der Arbeit seien die Aggressivität der Schüler:innen, die Fluktuation, die Heterogenität der Gruppen sowie ungeklärte Fragen zur Organisation und Durchführung des Unterrichts, zur Reintegration, zur Kooperation und zur Aus- und Weiterbildung (vgl. Masuch 1987, 92f.).

Volk-Moser (2001) hat den Unterricht mittels Fragebögen aus Sicht der Schüler:innen (257f.) und aus Sicht der Lehrpersonen (324f.) untersucht: Die Schüler:innen würden den Unterricht überwiegend positiv einschätzen und betrachteten ihn v. a. pragmatisch als Möglichkeit, den Anschluss an die Regelschule nicht zu verlieren. Das Schulfach Mathematik stelle sich als besonders beliebt heraus, während Deutsch eher abgelehnt werde. Ein Charakteristikum des Unterrichts seien thematische Brüche, etwa spontan geäußerte Meinungen und Gefühle. Von Lehrpersonen erwarteten die Schüler:innen Struktur, Disziplin und fachliche Kompetenz. Aus Sicht der Lehrpersonen kennzeichneten den Unterricht besondere Sozialformen wie Gruppen- oder Einzelunterricht. Darüber hinaus charakterisierten den Unterricht mit erkrankten Kindern und Jugendlichen variierende Lernebenen, d. h. solche altersgemäßer, progressiver und regressiver Art. Es finde keine Verbindung zwischen der Art der Erkrankung und dem Unterrichtsthema statt.

Der Nachteil derartiger Studien ist, dass wir nur wenig über die alltägliche Praxis erfahren. Zudem geraten evtl. wichtige Charakteristika des Unterrichts und der Wahrnehmung der Lehrpersonen aus dem Blick, da die Antwortkategorien vorgegeben wurden und sich das Relevanzsystem der Befragten dadurch nicht entfalten konnte. Auch die stärker qualitativen Studien bieten zwar erste Hinweise auf Charakteristika des Unterrichts und Herausforderungen, bspw. die Balancierung von Nähe und Distanz oder die Abgrenzung zur Therapie (vgl. Harter-Meyer 2000a) sowie emotionale Belastungen (vgl. Teschner 2012). Die Untersuchungen bleiben dabei jedoch auf der Ebene expliziten Wissens, so dass nicht erfasst werden kann, wie die Kliniklehrpersonen mit den identifizierten Herausforderungen umgehen.

doi.org/10.35468/5973-08

Auch bleibt ein systematischer Vergleich der Interviews aus, wodurch die Fallergebnisse mehr oder weniger nebeneinanderstehen und keine Typen identifiziert werden können.
An diese methodischen Grenzen knüpft die vorliegende Studie an: Indem zusätzlich zu den expliziten Wissensstrukturen das implizite Wissen herausgearbeitet wird, können nicht nur die Herausforderungen der Praxis, sondern darüberhinausgehend auch der Umgang mit ihnen, erfasst werden. Durch den systematischen Vergleich der Interviews vollzieht sich zum einen eine Distanzierung von der Standortgebundenheit der Forscherin; zum anderen erlaubt das Verfahren, Typen von Lehrpersonen zu identifizieren, die für das Feld der Klinikschulen charakteristisch sind.

3 Professionstheorien

Als Professionen im Sinne einer besonderen oder abgrenzbaren Form beruflichen Handelns galten in den klassisch zu nennenden soziologischen Professionstheorien – referiert wird hier auf Namen wie Parsons, Marshall oder Hughes (vgl. Oevermann 1996, 70) – die traditionellen Berufe des Arztes, des Juristen und des Geistlichen (vgl. Terhart 2011, 203). (Normative) Kriterien bilden hier insbesondere die wissenschaftliche Ausbildung, die gesellschaftliche Anerkennung bzw. der soziale Status und die Autonomie in der Ausübung des Berufes (vgl. Tenorth 2006, 582). Dieses klassische Professionsverständnis wurde vielfach kritisiert und gilt im wissenschaftlichen Diskurs als veraltet (vgl. Combe & Kolbe 2008, 857). Die Berufsstrukturen von ‚klassischen' Professionen hätten sich geändert, so dass ihre Vertreter:innen längst nicht mehr so unabhängig arbeiten, wie dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war – siehe die Situation des Ärztestandes unter dem Druck der Bürokratisierung. Die Grenzen eines allein normativen Verständnisses von Profession anerkennend, „stehen zunehmend die Binnenstrukturen und die typischen Handlungsprobleme [des Berufs der Lehrperson]" (Combe & Kolbe 2008, 857) bzw. die Logik oder „Strukturvariante beruflichen Handelns" (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg 2000, 6) anstelle von vorab normativ festgelegten Merkmalskatalogen im Zentrum der Forschung zu (pädagogischer) Professionalität.
Schwerpunktmäßig wird es im Folgenden zum einen um den interaktionistischen (Schütze 1992; Schütze 1996; Schütze 2000), zum anderen den strukturtheoretischen Ansatz (Oevermann 1996; Helsper 1996; Helsper 2002) zum Beruf der Lehrperson gehen (3.1). Auf dieser Basis wird schließlich eine praxeologische Perspektive auf Professionalität resp. Professionalisierung entwickelt, an welche die vorliegende Studie anknüpft (3.2).

doi.org/10.35468/5973-08

3.1 Pädagogische Professionalität – interaktionistischer und strukturtheoretischer Ansatz

Der interaktionistische Ansatz fokussiert auf die empirische Rekonstruktion von Handlungsabläufen und -paradoxien. Ein Beispiel für ein solches Paradoxon bildet im Falle der Sozialarbeit das Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe, also die wiederholte Unterstützung (mittels exemplarischen Vorführens) und Ermutigung zur Selbständigkeit zum Erreichen derselben, welche zugleich Abhängigkeit erzeuge (vgl. Schütze 1992, 144). Ein weiteres, innerhalb des interaktionstheoretischen Ansatzes fokussiertes Paradoxon bildet die Subsumierung eines Falles unter eine Kategorie bei gleichzeitiger Notwendigkeit der Betrachtung des je individuellen Falles (vgl. Schütze 2000). Hier könne es nach Schütze zu Vereinfachungstendenzen kommen, wobei die Spezifik des Einzelfalles verloren gehe oder sogar Stigmatisierungsprozesse in Gang kommen könnten (vgl. Schütze 2000, 89). Durch das Zurückgreifen auf Theorien fremder Gegenstandsbereiche entstehe in der Arbeit von Sozialarbeiter:innen zudem eine höhere Diskrepanz zur Handlungspraxis, wodurch die Fehlertendenzen in der Praxis stiegen (vgl. Schütze 1992, 146ff.). Die Konsequenz eines Umgangs mit dieser Diskrepanz könnte sein, den Einzelfall unterkomplex zu betrachten und zu etikettieren (vgl. ebd.). In meiner Studie gehe ich von der These aus, dass die von Schütze normativ so genannten Gefahren für professionelles Handeln auch für Kliniklehrpersonen gelten. So greifen Kliniklehrpersonen vermutlich auf Wissen zurück, das für sie fachfremd ist, wie z. B. medizinisches oder therapeutisches Wissen. Die Frage ist, wie sich diese Bezugnahme auf ‚fremde' Theorien auf den pädagogischen Blick (auf ‚die' Schülerin oder ‚den' Schüler) auswirkt. Führt sie, wie von Schütze befürchtet, zur Vereinfachung oder Entkontexualisierung und Etikettierung des Einzelfalls?
Beim strukturtheoretischen Ansatz steht die Strukturlogik professionellen Handelns im Zentrum des Blickes. Zentrale Punkte von Oevermanns Ansatz (1996, 2002) bilden die stellvertretende Deutung bzw. Krisenbewältigung sowie die Strukturelemente der Gleichzeitigkeit von „diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen" (Spannung zwischen ganzer Person und Rolle) sowie von Autonomie und Abhängigkeit im Klientenkontakt. Eine weitere Spannung besteht zwischen Theorie und Praxis. Pädagogisches Handeln ordnet Oevermann einer prophylaktischen therapeutischen Funktion zu, da die Lehrperson das Kind oder den Jugendlichen auch als ganze Person adressiere und dadurch die Persönlichkeitsentwicklung bzw. die Gesundheit des Kindes beeinflusse: Es komme der pädagogischen Praxis

> „also objektiv eine neben die Funktion der Wissens- und Normenvermittlung tretende therapeutische Funktion zu, die zwar nicht sich auf die Intervention zur Wiederherstellung einer manifesten Beschädigung richtet, die aber dennoch potenziell krank machend oder – der Chance nach – potenziell pathogene Wirkungen der familialen Sozialisation aufhebend wirken kann" (Oevermann 2002, 38).

doi.org/10.35468/5973-08

Zwar stimme ich Oevermann darin zu, dass pädagogische Praxis in Bezug auf die psychische Gesundheit der Schüler:innen gesundheitsgefährdend oder schützend wirken kann (bspw. in Bezug auf den Selbstwert). Jedoch erscheint mir der Terminus der („latenten") „therapeutischen Funktion" (ebd., 39) ungünstig gewählt, da eben diese verwendete Begrifflichkeit bzw. die unklare sprachliche Abgrenzung zum medizinisch-therapeutischen Bereich dazu führt, dass die Grenzen zwischen einem manifest auf die Pathologie bezogenen therapeutischen Handeln und einem pädagogischen Handeln, das die psychische Gesundheit (eher implizit) fördert oder gefährdet, verschwimmen. Eine Möglichkeit wäre, die „therapeutische Funktion im Modus der Prophylaxe" (ebd.) als psychosoziale Funktion pädagogischer Praxis zu bezeichnen.
Ein weiterer bedeutsamer Aspekt aus Oevermanns Ansatz für die vorliegende Studie ist die bereits oben erwähnte Spannung zwischen ganzer Person und Rolle: So dürfe die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler weder ausschließlich als ganze Person noch nur in ihrer bzw. seiner Rolle adressieren, denn ersteres führe zum ‚Bemuttern' bzw. zur Distanzlosigkeit und letzteres stelle eine Überforderung dar (vgl. Oevermann 1996, 155). Anschließend an Oevermanns Überlegungen kann auf eine weitere Gefahr der Adressierung der ganzen Person in der pädagogischen Praxis hingewiesen werden: Im Rahmen der Adressierung der ganzen Person kann es zu einem Übergreifen von Attributen der Person in ihrer Rolle (als Schüler:in) auf ihre ganze Person kommen – die:der leistungsschwache Schüler:in wird dann in jeglicher Hinsicht generalisierend als inkompetent betrachtet und abgewertet (vgl. Bohnsack 2020).
Noch deutlicher als Oevermann fokussiert Helsper (1996; 2002) auf Spannungen im pädagogischen Handeln und identifiziert eine ganze Reihe zentraler *Antinomien*, u. a. Distanz vs. Nähe, Subsumtion vs. Rekonstruktion, Autonomie vs. Heteronomie, Subsumtion vs. Fallrekonstruktion, um nur einige zu nennen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schütze, Oevermann und Helsper in ähnlicher Weise auf Spannungen im pädagogischen Handeln fokussieren.

3.2 Eine praxeologische Perspektive auf (pädagogische) Professionalität

Die hier vorgestellte Studie knüpft im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie an ein Verständnis von Professionalität an, welches dieses aus der beruflichen resp. sozialen Handlungsstruktur der Praxis selbst herleiten möchte, genauer gesagt: aus Rekonstruktionen des impliziten Wissens der Professionellen. Dabei sollen v. a. Spannungen zwischen verschiedenen Handlungsanforderungen bzw. zwischen Orientierungsschemata und -rahmen bzw. zwischen Normen und Habitus ins Zentrum rücken.
Als zentrale Bedingung für Professionalität nennt Bohnsack (2020) die Entstehung einer „konstituierenden Rahmung", d. h. vereinfacht ausgedrückt, die Herstellung einer routinierten/verlässlichen Praxis, bei welcher sowohl organisationale

doi.org/10.35468/5973-08

Erwartungen als auch der Habitus der Schüler:innen berücksichtigt werden (vgl. hierzu den einleitenden Beitrag von Bohnsack und den Überblicksbeitrag von Bonnet & Hericks in diesem Band). Die vorliegende Studie knüpft an diesen Entwurf einer praxeologischen Perspektive auf Professionalität an. Neue Perspektiven ergeben sich dadurch nicht nur in Bezug auf pädagogische Professionalität, sondern auch durch den hier gewählten, in den Erziehungswissenschaften eher ‚exotischen' Gegenstandsbereich; denn bisher existieren keine Studien mit professionstheoretischem Bezug, die auf Kliniklehrpersonen fokussieren.

4 Methodologie und Methoden

Die Studie ist dem rekonstruktiv-praxeologischen Forschungsprozess verpflichtet, da zwei Ebenen sozialen Sinns, jene des kommunikativ geteilten Wissens und jene des in konjunktiven Erfahrungsräumen zu verortenden impliziten Handlungswissens, erfasst werden sollen. Es wird nun zunächst in die methodologischen Grundlagen der Studie eingeführt (4.1). Es folgt eine Darstellung der Erhebungs- und der Auswertungsmethode (4.2) sowie eine Beschreibung des Samplings (4.3).

4.1 Methodologische Grundlagen

Da der Analyseblick von den Begriffen berufliches Selbstverständnis auf der einen Seite und beruflichem Habitus auf der anderen Seite geleitet wird, werden diese Begriffe im Rahmen der Dokumentarischen Methode, d. h. mit Bezug auf die Grundbegriffe Orientierungsmuster, Orientierungsschema und Orientierungsrahmen skizziert (vgl. Bohnsack 2011b): Die beruflichen Habitus werden empirisch im Sinne impliziter handlungsleitender Orientierungen in erzählenden bzw. beschreibenden Textpassagen erfasst. Im Sinne von Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne) werden die beruflichen Habitus zusätzlich in ein (Spannungs-) Verhältnis zum beruflichen Selbstverständnis der Kliniklehrpersonen gesetzt. Für eine Fundierung des Begriffes berufliches Selbstverständnis resp. Identität wird auf die Begrifflichkeiten von Goffman (1963/2012) zurückgegriffen, bei dem hinsichtlich des Konzeptes der Identität Fremdzuschreibungen bzw. -identifikationen und die Auseinandersetzung mit denselben im Zentrum stehen. Im Rahmen theoretisch-reflexiver Passagen im Interview kommt es zu einer Beschäftigung mit Fremdidentifizierungen („virtuale soziale Identität") oder auch „Identitätsnormen" und auch zu Selbstidentifikationen im Sinne einer Auseinandersetzung mit diesen Fremdidentifikationen (vgl. Bohnsack 2013, 11), welche im Sinne von Orientierungsschemata erfassbar sind. Den Orientierungsschemata als kleinere Einheit sind neben den genannten „Identitätsnormen" auch die in den „*Common-Sense-Theorien explizierten* Motivkonstruktionen" zuzuordnen (Bohnsack 2017, 54) – auch diese wurden bei der Analyse miteinbezogen. Mit der metatheoretischen Differenzierung von beruflichem Selbstverständnis (Orientierungsschema)

doi.org/10.35468/5973-08

und Habitus (Orientierungsrahmen) kann herausgearbeitet werden, ob und inwiefern die normativen Vorstellungen der Kliniklehrpersonen davon, wer sie als Lehrpersonen sind und wie sie als solche handeln müssen bzw. möchten, in einem Spannungsverhältnis zu ihrer beruflichen Handlungspraxis stehen.

4.2 Erhebungs- und Auswertungsmethode

Das offene leitfadengestützte Interview wurde als Interviewform gewählt, da es Offenheit mit Struktur verbindet.[3] Den Kliniklehrpersonen wurde im Rahmen des Interviews ermöglicht, zunächst innerhalb ihres Relevanzsystems zu antworten, anschließend konnten aber auch (wenn nötig) für die Forscherin wichtige Themen erfragt werden. Die Interviews waren so aufgebaut, dass sie sich vom Allgemeinen zum Spezifischen bewegten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 127ff.). Die Kliniklehrpersonen wurden am Anfang in einer offenen Fragestellung gebeten, von Erfahrungen aus ihrer Arbeit, die ihnen wichtig sind, zu erzählen – am Anfang des Interviews stand also eine narrationsgenerierende Frage. Im weiteren Verlauf des Interviews wurden dann von den Kliniklehrpersonen selbst genannte Aspekte aufgegriffen und nach (spezifischeren) Detaillierungen gefragt, um möglichst dichte Erzählungen und Beschreibungen zu erhalten. Anschließend wurden, sofern sie nicht schon vorher angesprochen wurden, die folgenden Themen initiiert: Herausforderungen der Arbeit, der Unterricht mit psychisch erkrankten Schüler:innen, das Bild von den Schüler:innen, Zusammenarbeit mit der Klinik, Reintegration und Inklusion, pädagogisches Selbstverständnis. Neben der Gliederung des Interviews nach Art eines Trichters vom Allgemeinen zum Spezifischen innerhalb von Themenkomplexen wurde das Interview darüber hinaus in Anlehnung an das narrative (biografische) Interview nach Kallmeyer & Schütze (1977) in einen narrativen und einen theoretischen Teil gegliedert. Nach dem Interview wurde den Lehrpersonen ein Fragebogen zum Ausfüllen gegeben, in welchem Aspekte wie Alter, Studium und Unterrichtsfächer erfragt wurden.[4] Diese Fragebögen dienten nicht einer späteren statistischen Auswertung, sondern lieferten Hintergrundwissen zu den Interviewten, auf dessen Grundlage im Rahmen der Typenbildung soziogenetische Vermutungen formuliert werden konnten. Die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2011a) wurde vor allem deshalb als Auswertungsmethode gewählt, weil sie nicht nur einen Zugang zum theore-

3 Im Rahmen der Dissertation (Bakels 2020) wurden zusätzlich Teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, um Kontextwissen zu den Klinikschulen zu generieren und um Interviewpartner zu gewinnen. Da dieses Material nicht dokumentarisch ausgewertet, sondern vor allem als Kontextwissen genutzt wurde und eine Darstellung den Rahmen des Beitrags sprengen würde, wird an dieser Stelle auf eine Wiedergabe der Beobachtungen verzichtet.

4 An Klinikschulen arbeiten Lehrpersonen mit einem absolvierten Studium zum Unterrichten an der Grundschule, an der Sekundarschule – mit diversen Fächerkombinationen – sowie studierte Sonderpädagog:innen. Es existiert kein spezifischer Studien- oder Ausbildungsgang für Kliniklehrpersonen.

doi.org/10.35468/5973-08

tischen und reflexiv zugänglichen Wissen der Interviewten, sondern auch zu ihrem handlungsleitenden Wissen erlaubt, welches wiederum Rückschlüsse auf die Handlungspraxis ermöglicht. Im Unterschied zu anderen Auswertungsverfahren und Ansätzen, wie bspw. der Objektiven Hermeneutik oder der Grounded Theory, erlaubt die Dokumentarische Methode es somit, die beiden Ebenen der hier zentralen Fragestellungen in Bezug zueinander zu setzen: In dem in Erzählungen und Beschreibungen vermittelten atheoretischen oder handlungsleitenden Wissen dokumentieren sich Herausforderungen der alltäglichen Arbeit und der Umgang mit ihnen, wobei insbesondere handlungsleitende Orientierungen im Umgang mit den Schüler:innen im Zentrum des Blickes stehen. Dagegen dokumentiert sich das berufliche Selbstverständnis der Kliniklehrpersonen vor allem in den theoretisch-argumentierenden Passagen und dem darin vermittelten theoretischen Wissen.[5]

4.3 Sampling

Es wurden vier Schulen in das Sampling aufgenommen, drei davon Klinikschulen (*Santa*-Klinikschule, *Tayrona*-Klinikschule, *Andes*-Klinikschule) und eine Nachsorgeschule (*Amazonas*-Klinikschule), die ehemals eine Klinikschule war. Insgesamt wurden 24 Interviews mit Kliniklehrpersonen durchgeführt: mit Frauen und Männern im Alter zwischen 30 und 60 Jahren, die über unterschiedliche Ausbildungshintergründe verfügen (Sonderpädagogik, Sekundarstufe und Grundschule, diverse Fächerkombinationen). Es wurde also auf eine große Varianz unter den Fällen geachtet. Für die Interpretation wurden die Fälle zunächst nach dem Prinzip des minimalen Kontrastes ausgewählt, um herausgearbeitete Orientierungen auch in anderen Fällen finden zu können und auf diesem Wege zu ersten Hinweisen auf einen Typus zu gelangen. Im Anschluss wurden auch (vermutete) maximale Kontraste hinzugezogen, um verschiedene Typen herauszuarbeiten und bereits herausgearbeitete Typen klarer zu konturieren und zu validieren. Weitere Auswahlkriterien bildeten Ausbildungshintergründe und Unterrichtsfächer der Kliniklehrpersonen sowie der Anteil erzählend-beschreibender Passagen im Interview. Insgesamt wurden zwölf Interviews ausgewertet, wobei alle Daten, wie bspw. Namen, anonymisiert wurden.

5 Eine Typologie zum beruflichen Habitus von Kliniklehrpersonen

Im Zuge der Analyse der Interviews zeigte sich als zentrales Orientierungsproblem aller Kliniklehrpersonen – als „Basistypik“ im Sinne der Dokumentarischen Methode – die Bearbeitung der Spannung zwischen der pädagogisch-fachlichen und

5 Zum Vorgehen bei der Interpretation von Interviews mit der Dokumentarischen Methode siehe bspw.: Bohnsack (2003); Nohl (2009); Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014).

doi.org/10.35468/5973-08

der pädagogisch-therapeutischen Funktion des beruflichen Handelns von Kliniklehrpersonen. Die pädagogisch fachliche Funktion fokussiert auf die Vermittlung fachlicher Inhalte, die pädagogisch-therapeutische Funktion auf die psychische Erkrankung und deren Behandlung. Es konnten drei Formen bzw. Typen des Umgangs mit dieser Spannung herausgearbeitet werden: (1) primäre pädagogisch-fachliche Rahmung, (2) primäre pädagogisch-therapeutische Rahmung und (3) primäre Rahmung kompensatorischer Fürsorglichkeit. Die drei Typen werden im Folgenden anhand von zentralen Textstellen jeweils eines Falls vorgestellt, der den jeweiligen Typus repräsentiert.[6]

5.1 Primäre pädagogisch-fachliche Rahmung

Herr *Jaspis*, welcher zum Zeitpunkt der Erhebung Anfang Dreißig ist, hat gerade das Referendariat beendet. Studiert hat er Sonderpädagogik. Er unterrichtet Hauptfächer in der Sekundarstufe.
Wie auch andere Fälle dieses Typs geht Herr *Jaspis* in seinen Reflexionen über sein berufliches Handeln auf Leistungsnormen der Schule ein:

> ansonsten empfinde ich es als positiv äh in der Erfahrung hier zu arbeiten in dieser kurzen Zeit die ich jetzt habe dass ich äh nicht nach nem Rahmenlehrplan unterrichten muss also ich bin durchaus daran orientiert aber aufgrund dieser ganzen Tatsachen die vorliegen mit diesen ganzen Krankheiten dass ich daran orientiert arbeite aber dass es jetzt nich meine feste Grundlage is und ich muss dieses Ziel erreichen und so dass ich einfach so Druck rausnehmen kann das is schon sozusagen dieser zweite positive Aspekt.

(Herr *Jaspis*, Auszug aus der „Eingangspassage").

Herr *Jaspis* reflektiert hier auf kommunikativ-generalisierter Ebene seinen Umgang mit dem Rahmenlehrplan: Er setzt sich mit der Vereinbarkeit des Leistungsanspruchs von Schule mit den Einschränkungen durch die Erkrankungen der Schüler:innen auseinander. Herr *Jaspis* bewertet es als positiv, dass er nicht nach dem „Rahmenlehrplan unterrichten muss". Er sieht sich also normativ, durch die Vorgaben der Organisation, vom Anspruch des Erbringens einer bestimmten Leistungsnorm befreit. Dennoch sei er am Lehrplan „orientiert" – für sein berufliches Selbstverständnis bleibt die Norm der Wissensvermittlung wichtig. Doch erneut schränkt er ein, wegen der „ganzen Krankheiten"– hier dokumentiert sich in der Vagheit eine Distanz zu den Erkrankungen – bilde der Rahmenlehrplan keine „feste Grundlage", denn er müsse die darin festgelegten Ziele nicht erreichen und könne den „Druck rausnehmen". Es deutet sich hier bereits am Anfang

6 Die folgenden drei Fälle sind ausschließlich männlichen Geschlechts, obwohl das Sampling mehrheitlich aus Frauen bestand. Die drei folgenden männlichen Fälle stellten sich am geeignetsten für die (knappe) exemplarische Darstellung der Typen heraus. Die dadurch entstehende einseitige Vertretung der Geschlechter erscheint mir unproblematisch, da sich in der Analyse keine geschlechtstypischen habituellen Unterschiede in Bezug auf die Forschungsfragen dokumentierten.

doi.org/10.35468/5973-08

die Spannung zwischen pädagogisch-fachlicher und pädagogisch-therapeutischer Funktion an.
In der folgenden Sequenz zeigt sich dann auch auf handlungspraktischer Ebene Herrn *Jaspis*' starke Orientierung an den organisationalen Normen der Schule bzw. den „Vorgaben“:

> Ein Schüler (.) äh der hat Drogen genommen gehabt der war dreizehn Jahre alt ähm (.) ich weiß nich was in dem sein Leben vorgefallen oder nich vorgefallen is ich hab einfach nur gedacht so hier ich bin stabil; ich hab meine Vorgaben und er macht mit und wenn der fünfundvierzig Minuten da sitzt und nichts machen will dann macht der das und ich werde immer wieder den Finger in die Wunde legen und sagen beginn deine Arbeit du kannst das du schaffst das und das hab ich einfach durchgezogen und das hat sich am Ende für mich als sehr positiv äh herausgestellt weil er am Ende auch meinte ja Sie sind schon n=echt guter Lehrer; (.) und das sind so die Sachen wo ich immer denke bei allen Sachen wo man manchmal nich weiß macht man=s richtig macht man=s falsch dass man sich einfach selber treu bleibt und das hab ich in dem Fall auch gemacht und das zieh ich sowieso immer durch aber da war=s mir so ganz bewusst.

(Herr *Jaspis*, Auszug aus der Passage „Eingangspassage“).

In dieser Sequenz zeigt sich, dass sich Herr *Jaspis* in der Praxis mit dem Balanceakt zwischen pädagogisch-therapeutischer Funktion und pädagogisch-fachlicher Funktion konfrontiert sieht. In der Erzählung geht es um einen Jungen, welcher Drogen genommen habe. Der Junge wird als Schüler adressiert bzw. identifiziert. Entsprechend ist es für Herrn *Jaspis* sekundär, „was in dem sein Leben vorgefallen oder nich vorgefallen is“ – dies „weiß“ er nicht. Diese Marginalisierung der psychosozialen Situation des Schülers steht in einem maximalen Kontrast zu *Typ 2* und *3* und ist wiederum charakteristisch für *Typ 1*, bei welchem tendenziell eine Ausklammerung der psychischen Erkrankungen im Unterricht stattfindet. Interessant ist die sequenziell daran anschließende Formulierung „ich bin stabil“ – evtl. im Gegensatz zu den durch Krankheit destabilisierten Schüler:innen, was eine Distanzierung darstellen würde. Im Anschluss wird deutlich, was Herr *Jaspis* implizit darunter versteht, „stabil“ zu sein: Er habe seine „Vorgaben“ „und wenn der fünfundvierzig Minuten da sitzt und nichts machen will dann macht der das und ich werde immer wieder den Finger in die Wunde legen und sagen beginn deine Arbeit du kannst das du schaffst das“. Mit anderen Worten: „stabil“ sein bedeutet implizit im pädagogischen Rahmen zu bleiben und seine pädagogische Funktion, Wissen zu vermitteln, auch vor dem Hintergrund von Erkrankungen bzw. Verweigerung beizubehalten. Dabei geht Herr *Jaspis* insofern auf die Befindlichkeit des Schülers ein, dass dieser nicht gezwungen wird, aktiv teilzunehmen, bzw. dass ein verweigerndes Verhalten nicht sanktioniert wird. Auffallend ist auch Herrn *Jaspis*' Betrachtung des Schülers als kompetent („du schaffst das“). Herr *Jaspis* ist bereit, seine Schüler:innen stark zu fordern („Finger in die Wunde“) und nimmt dabei wenig Rücksicht auf deren Befinden („zieh ich sowieso immer durch“),

doi.org/10.35468/5973-08

worin sich die Ausklammerung der Erkrankungen aus der pädagogischen Praxis dokumentiert.

Genauso wie Herr *Jaspis* versucht, „stabil" zu sein, versucht er, sich auch „treu" zu bleiben (Orientierungstheorie). Dahinter verbirgt sich das gleiche Prinzip – sich als Lehrer „treu" zu bleiben heißt implizit, die Erkrankungen der Schüler:innen auszuklammern und auf Arbeitsprozesse im Unterricht zu fokussieren.

Charakteristisch für *Typ 1* sind sogenannte partikulare Entlastungs-Pathologisierungen, d.h. in Momenten, in welchen die pädagogisch-fachliche Vermittlung an Grenzen stößt, werden die Schüler:innen situativ oder episodal pathologisiert:

> Ich hatte am Anfang einen ich hab in meinem Leben noch nie damit zu tun gehabt es war die Frage is es ADHS is es ADS is es Autismus is es was alles zusammen sind es Erziehungsaspekte die reinfallen oder andre Sachen und ich konnte damit nich umgehen, (.) sofort war der da ich war am ersten Tag und äh das fiel mir sehr schwer negativ is dass ich damit so nich wirklich umgehen kann und keine Kompetenz habe positiv auf der andren Seite dass ich daraus lernen kann.

(Herr *Jaspis*, Auszug aus der Passage „Eingangspassage").

In diesem Abschnitt wird Herrn *Jaspis*' anfängliche Orientierungslosigkeit im Kontakt mit einem Schüler deutlich („fiel mir schwer"; „nich wirklich umgehen"). Auffallend ist, dass Herr *Jaspis* diesen Schüler mit seinen möglichen Diagnosen einführt, was im Moment der Orientierungslosigkeit als eine Entlastungs-Pathologisierung betrachtet werden kann. Die Zuschreibung der Pathologie hilft Herrn *Jaspis*, seine momentane pädagogische Handlungskrise resp. Orientierungslosigkeit zu erklären und fremdzuattribuieren, was zunächst entlastend sein kann.

In einer folgenden Erzählung zu diesem Jungen dokumentiert sich erneut, dass Herr *Jaspis* sich in der Praxis mit dem Balanceakt zwischen pädagogisch-fachlichem und pädagogisch-therapeutischem Auftrag konfrontiert sieht. Darin, dass die Praxis für Herrn *Jaspis* problematisch wird, wenn die Jugendlichen ihre Arbeit verweigern, zeigt sich hinsichtlich seines beruflichen Habitus eine primäre pädagogisch-fachliche Rahmung – dabei meint pädagogisch bei Herrn *Jaspis* eine Fokussierung auf (Wissens-)Vermittlung. In diesem Falle klammert der Pädagoge die Erkrankung aus und verweist klar auf den Unterrichtsraum als Arbeitsraum:

> Und das war da ein Schüler gerade da der mir nämlich auch sehr im Gedächtnis geblieben is der war autistisch (...) ich hab so verschiedene Sachen vorbereitet das hat auch meistens gut hingehauen bei ihm, (.) wenn er ne Krise hatte hat er sich immer unterm Tisch versteckt und hat sozusagen seine Schuhe zugebunden auch da war ich strikt und hart und hab gesagt so setzt dich gerade hin warum das muss ich nich machen setz dich einfach gerade hin es is gut für deinen Rücken er wird=s dir danken. (...) und dann hat er eben auch einmal ein Arztgespräch gehabt mit seiner Mutter zusammen (.) kam rüber zu mir und heulte heulte heulte ich wusste nich was los war (...) ähm und hab gesagt so wir beide gehen raus und klären das draußen hab mit ihm das draußen geklärt hab

doi.org/10.35468/5973-08

> gesagt oke pass auf was is los und er musste sich untersuchen lassen und so weiter eine ganz lange Geschichte hab ihm zwei drei zwei Handlungsmöglichkeiten vorgeschlagen was er machen könnte (.) ja aber und was nein das und das sind die Handlungsmöglichkeiten die du in der Situation anwenden kannst; so. mehr gibt=s nich; //mhm// Punkt Nummer Zwei was willst du machen entweder du kommst jetzt rein in den Unterricht arbeitest weiter oder du gehst auf Station; aber und das nein entweder in den Unterricht oder rüber auf Station; eine andere Wahl hast du jetzt nich; er kam mit hier rein hat weiter gearbeitet.

(Herr *Jaspis*, Auszug aus der Passage „Schüler der ‚autistisch' war).

Wie schon in anderen Passagen wird die Geschichte von einer evaluativen Stellungnahme hinsichtlich des Gelingens der Wissensvermittlung begleitet: „ich hab so verschiedene Sachen vorbereitet das hat auch meistens gut hingehauen bei ihm". Auch darin dokumentiert sich Herrn *Jaspis* Orientierung an pädagogisch-fachlicher Vermittlung und am ‚Funktionieren'. Die ‚Krise' des Jungen wird nicht etwa toleriert und es wird auch nicht auf sie eingegangen, sondern der Junge soll sich an die für einen Schüler geltenden Normen im Unterricht halten und „gerade" am Tisch sitzen. Die Erkrankung wird also handlungspraktisch ausgeklammert. Zudem wird auch in dieser Passage ein Schüler, mit welchem sich der Unterricht krisenhaft gestaltet, zusammen mit seiner Diagnose eingeführt, so dass auch hier von einer Entlastungs-Pathologisierung gesprochen werden kann.
Was kennzeichnet diese Erzählung zu einer Unterrichtssituation? Es war in den Augen des Lehrers nicht möglich, den Unterricht durchzuführen, da der Junge sich verweigert habe. Es wird also für Herrn *Jaspis* problematisch bzw. es wird zur Herausforderung, wenn er aufgrund einer Problematik keinen Unterricht (in seinen Augen primär Wissensvermittlung) durchführen kann. Wie ist Herr *Jaspis* nun mit dieser Herausforderung umgegangen? Mit dem Jungen sei er nach draußen gegangen und er habe sich angehört, was der Junge gerade für ein Problem hat. Diese Problematik erscheint in der Geschichte, wie sie von Herrn *Jaspis* erzählt wird, jedoch sekundär. Sie wird einfach als „ganz lange Geschichte" abgehandelt, bevor Herr *Jaspis* rasch dazu übergeht zu erzählen, wie er den Jungen wieder dazu bekommen habe, zu arbeiten. Nicht die Problematik bzw. die psychische Verfassung des Jungen ist für Herrn *Jaspis* bedeutsam, sondern das Verbleiben im pädagogisch-fachlichen Rahmen auch in der erzählten Krise.

5.2 Primäre pädagogisch-therapeutische Rahmung

Herr *Turmalin* ist zum Zeitpunkt der Erhebung rund fünfzig Jahre alt. Er hat ein Studium zum Sekundarschullehrer für die Fächer Mathematik und Physik absolviert und unterrichtet entsprechend die Oberstufenschüler:innen an der Klinikschule.
Herr *Turmalin* orientiert sich auf theoretisierender Ebene uneingeschränkt an einer Rücksichtnahme auf die Erkrankungen:

doi.org/10.35468/5973-08

> diese Rücksichtnahme besteht bei mir eigentlich mehr darin dass ich akzeptiere dass sie krank sind und nich die Bedingungen so erfüllen können wie man sie in ner normalen Schule erwartet. ich war früher (.) also in den ((Husten)) in den ersten Dienstjahren äh sehr korrekt sehr sehr streng und das musste gemacht werden und wenn das nich gemacht wurde bin bin ich eben (.) entsprechend von der Sicht des Schülers aus äh (.) ja wie formulier ich das ordentlich äh @(.)@ äh sehr vorlaut geworden also hab ich Druck gemacht. dass sie die Aufgaben erfüllen. wenn die Schüler jetzt hier nich weiterkommen dann weiß ich genau Druck bringt gar nichts im Gegenteil dann kann es zu ner Eskalation kommen und das is genau das was ich auf keinen Fall hier will. //mhm// also müssen dann (.) akzeptier ich dass sie nich weiter können und lass sie einfach mit ihrer momentanen Situation n=Moment schwimmen und probiere dann nochmal ranzukommen. //mhm// ja was soll man sonst machen Rücksicht auf Krankheit nehmen die Kinder haben ein Problem sie sind krank sie sind nich normal belastbar (.) In dieser Arbeit das is das Schöne was ich im Moment habe ich muss keinen Lehrplan erfüllen es is nich so dass die am Ende das und das können müssen.

(Herr *Turmalin*, Auszug aus der Passage „Rücksicht darauf dass die Kinder ‚krank' sind").

Da die Kinder „krank" seien, könnten sie keine ‚normalen' Arbeitsanforderungen erfüllen. Die Erkrankungen gehen also für ihn mit einer eingeschränkten schulischen Leistungsfähigkeit einher. Dass die eigene Praxis vom Regelschulbetrieb abgegrenzt werden muss, dessen Normen also nicht mehr für das eigene pädagogische Handeln gelten, wird auf die Kinder – unabhängig von deren individuellen Fähigkeiten – fremdattribuiert. Die Erkrankungen der Kinder machen einen ‚normalen' Unterricht unmöglich, sodass als Orientierungstheorie eine Rücksichtnahme auf die Erkrankungen ins Zentrum rückt.

Aufgrund der kurzen Beschreibung seines Beginns an der Klinikschule kann vermutet werden, dass Herr *Turmalin* sich der Spannung zwischen pädagogisch-fachlicher und pädagogisch-therapeutischer Funktion ausgesetzt sah und zur Bewältigung dieser Krise auf die Erkrankungen der Schüler:innen fokussiert und eine primäre pädagogisch-therapeutische Orientierung entwickelt hat.

Herr *Turmalin* lasse die Schüler:innen zunächst in Ruhe und „probiere dann nochmal ranzukommen". Auffallend ist die daran anschließende Frage: „ja was soll man sonst machen?". Herr *Turmalin* macht damit deutlich, dass in seinen Augen keine alternative Handlungsoption möglich ist bzw. dass er keine sieht. Im Anschluss folgt erneut die Fremdidentifikation, dass die Kinder „krank" (generalisierende Pathologisierung) und daher nicht „normal belastbar" seien. In dieser sequenziellen Abfolge wird aufs Neue deutlich, dass diese Orientierungstheorie auch eine Antwort bzw. eine Bewältigungsformel für Herrn *Turmalin* im Umgang mit den Schüler:innen darstellt. Am Ende grenzt er sich nochmals von schulischen Normen, dem Lehrplan, ab.

Herr *Turmalins* Umgang mit der Spannung zwischen dem Anspruch der pädagogisch-fachlichen Vermittlung und den von ihm wahrgenommenen Einschränkungen durch die Erkrankungen der Jugendlichen besteht darin, fachliche Ansprüche partikular aufzugeben.

doi.org/10.35468/5973-08

Herr *Turmalin* zeigt eine Orientierung an einem emotionalen Verhältnis zu den Schüler:innen und einer Involvierung in die psychische Erkrankung und Lebensproblematik (bis hin zum Versuch der Intervention) – die pädagogisch-fachliche Vermittlung tritt darüber in den Hintergrund:

> der Fall den ich habe ist M. äh M. war Kind äh von Eltern einer die in einer Sekte warn sie is aus der Sekte raus hat sich mit Ämtern rumgeschlagen man hat ihr erst nich geglaubt und dann äh für verrückt erklärt und dann kam sie in Kliniken und dann die Selbstmorde (.) sollte eigentlich weit weit weg von X-Stadt so dass also keiner weiß wo sie sich befindet //mhm// und dann kam man auf den dummen Gedanken man hat sie wieder in die Heimatschule geschickt von den Eltern zwar weg die Eltern durften nich wissen wo se is aber man schickt se wieder in die Schule wo se vorher war, die Eltern ham se natürlich wiedergefunden das sind so ne Sachen die ärgern mich die störn mich kann ich hab ich keinen Einfluss drauf aber das kriegt man ja alles mit //mhm// ja das is (.) und äh wenn die Schüler dann auch noch äh (.) sympathisch sind und Vertrauen zu einem haben dann kann man nich nein sagen dann muss man zuhören. //mhm// und versuchen was man machen kann.

(Herr *Turmalin*, Auszug aus der Passage „hab ich keinen Einfluss drauf aber das kriegt man ja alles mit'").

Auffallend ist zunächst, dass Herr *Turmalin* von einem „Fall" spricht und nicht von einer Schülerin – die Bezeichnung „Fall" kann dem klinischen Bereich zugeordnet werden. Herr *Turmalin* erzählt von einer ehemaligen Schülerin, die entsprechend nur mit ihrer Fallgeschichte kontextualisiert wird. Wir erfahren nichts über ihre Rolle als Schülerin. Dies kann als typisch für Lehrpersonen mit einer pädagogisch-therapeutischen Handlungsorientierung festgehalten werden. Auch die Adressierung als „Kind" oder mittels psychiatrischer Diagnose ist typisch, während eine Adressierung als Schüler:innen nicht bzw. selten erfolgt. Aufgrund der Fokussierung auf die Lebensgeschichte des Mädchens kommt es bei Herrn *Turmalin* zu Ohnmachtserfahrungen („hab ich keinen Einfluss drauf aber das kriegt man ja alles mit"). Im Rahmen einer impliziten Reflexion wird deutlich, dass Herr *Turmalin* um die Möglichkeit der Abgrenzung weiß, diese aber nicht leisten kann („dann kann man nich nein sagen dann muss man zuhören"). Das Wahrnehmen der Probleme der Kinder führt bei Herrn *Turmalin* dann auch zu einem Handlungsimpuls („und versuchen was man machen kann"). Der Handlungsimpuls im Sinne einer Unterstützung des Kindes bleibt allerdings diffus, was auf Herrn *Turmalins* mangelnde Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung im schulischen Kontext verweist.
Hier ist auch ein Vergleich mit Herrn *Jaspis* erhellend, der dem (autistischen) Schüler gegenüber immer wieder auf den Unterricht als Arbeitsraum verweist und die Pathologie bzw. die Probleme des Schülers zwar in Rechnung stellt, in seinem Handeln aber ausklammert.

doi.org/10.35468/5973-08

Auch im weiteren Verlauf werden Herrn *Turmalins* Schüler:innen vor allem im Kontext ihrer Störungen relevant:

> naja (.) oder na jetzt hier die T. die eher gegangen is //mhm// anorektisch da fehlen anderthalb Kilo noch und ich krieg die einfach nich dazu dass die @irgendwann@ mal n=Stück Zucker oder sowas nimmt das is (.) die is sehr fleißig sehr umsichtig //mhm// ich krieg se schon dazu dass se schon lächelt hier dass se aufmerksam is dass se nich nur arbeitet //mhm// das bewegt schon was //mhm// man hat ja mit ihnen zu tun man kann se ja nich als als Maschine behandeln. //mhm// nö doch ich häng an meinen Schülern // mhm// und sind se noch so gemein.

(Herr *Turmalin*, Auszug aus der Passage „hab ich keinen Einfluss drauf aber das kriegt man ja alles mit'").

Dieser Interviewabschnitt ist besonders spannend, da Herr *Turmalin* ganz aktuell von seiner Handlungspraxis erzählt. Die Schülerin wird wiederum mit ihrer Erkrankung („anorektisch") kontextualisert. In seinem Handeln fokussiert Herr *Turmalin* auf eine therapeutische Funktion, d.h. das Mädchen zum Essen zu bringen und ihre Stimmung zu verbessern. Das fachliche Arbeiten und eine Orientierung daran erscheint sogar als negativer Horizont in Herrn *Turmalins* Beschreibung („dass se nich nur arbeitet"; „man kann se ja nich als als Maschine behandeln"). In den evaluativen Stellungnahmen wird deutlich, dass Herr *Turmalin* eine geringe Distanz zu seinen Schüler:innen aufweist. Implizit reflektiert Herr *Turmalin* hier die andere Möglichkeit einer emotionalen Distanzierung und schließt diese für sich aus.

5.3 Primäre Rahmung kompensatorischer Fürsorglichkeit

Herr *Karneol* hat Sonderpädagogik studiert und unterrichtet die Fächer Deutsch und Englisch in den Grundschulgruppen der Klinikschule.
Der Lehrer setzt sich zu Beginn des Interviews mit seinen ersten „Berührungsängsten" zu der Zeit auseinander, als er als Kliniklehrer zu arbeiten begonnen hat:

> und ich hatte erstmal Berührungsängste auch weil ich dachte ja die Arbeit muss ja super schwer sein das kann man gar nich so leisten ohne Zusatzausbildung wobei ich auch gar nich gewusst hätte was es da für ne Ausbildung gegeben hätte also //mhm// Sonderpädagoge bin ich ja jetzt aber nich für ähm psychisch Kranke ja Emsoz auch nich. (…) mh dass es nich eskaliert oder so (.) aber ähm (2) da bin ich froh dass das sehr selten vorkommt dass jetzt n=Schüler (2) nich reagiert nich anspricht auf meine Art. //mhm// ihm helfen zu wollen ne?

(Herr *Karneol*, Auszug aus der Passage „Eingangspassage").

Am Anfang sei Herr *Karneol* verunsichert gewesen, da er empfand, er habe trotz seiner Ausbildung als Sonderpädagoge kein ausreichendes theoretisches Wissen für die Arbeit mit psychisch erkrankten Kindern. In der Sequenzfolge wird dann deutlich, warum sich diese Sorge in Herrn *Karneols* Augen nicht bewahrheitet

doi.org/10.35468/5973-08

hat: In der Praxis sieht er seine „Art“, den Schüler:innen helfen zu wollen, als für den Umgang mit den Schüler:innen in der Klinikschule relevanter an. Die theoretische Ausbildung hat für ihn also an Bedeutung verloren. Stattdessen fußt sein pädagogisches Selbstverständnis nun auf seiner „Art“, der von ihm entwickelten Praxis bzw. seinen ‚menschlichen Qualitäten‘, was für *Typ 3* als typisch gelten kann.

Das Zeigen seiner „Art“ beinhaltet dann auch – ebenfalls typisch für *Typ 3* – das unreflektierte Ausagieren von Gefühlen:

> oder dass man sich auch mal entschuldigen kann wenn äh wenn man zu barsch reagiert hat ne? (.) und ich hab auch gemerkt dass die Kinder das (.) immer auch annehmen also wenn se auch merken man is selbst auch nur n=Mensch und man hat da vielleicht mal überreagiert oder so. //mhm// dass die das auf jeden Fall akzeptieren.

(Herr *Karneol*, Auszug aus der Passage „‚väterliche Autorität‘“).

Als Orientierungstheorie und somit hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses zeigt sich hier, dass Herr *Karneol* daran orientiert ist, im Kontakt zu den Kindern zu zeigen, auch nur ‚ein Mensch‘ zu sein (hier im Sinne unreflektierter emotionaler Ausbrüche, für die er sich dann entschuldigt), was im Kontrast zu einer reflektiert-distanzierten Orientierung steht.

Herr *Karneol* weist eine Beziehungsorientierung, u.a. zum Zweck einer Vermeidung von Konflikten, auf. Zudem kennzeichnet Herrn *Karneols* Habitus eine ausbleibende Reflexion und Explikation der beruflichen Verfahrensweisen, bspw. der für die Schüler:innen gesetzten „Strukturen“ und der Gestaltung von „emotionale(n) Beziehung(en)“ zu den Schüler:innen. Sein pädagogisches Handeln bleibt dadurch diffus:

> und dann hab ich aber auch sofort gemerkt dass ne emotionale Beziehung da war das fand ich dann sehr schön dass ich so dachte ich kann den Kindern (2) irgendwie was geben also so es is was Wichtiges. (...) ja das war dann eigentlich n=ganz großes Erfolgserlebnis ((räuspern)) wo ich gemerkt hab ich kann das und das macht mir Spaß und die Kinder nehmen mich so an also die glauben mir dass ich sie mag oder so. also war irgendwie so ne emotionale Bindung da mh das fand ich sehr schön. (...) insgesamt gab=s jetzt vielleicht zwei bis drei Schüler (.) wo ich nich so=n Verhältnis aufbauen konnte (.) die die waren dann sozusagen neben mir und ich hatte das Gefühl ich erreich die nich; das fand ich schwierig. mh dass es nich eskaliert oder so (…) und in den meisten Fällen und das find ich auch am schönsten habe ich dann so das Gefühl (.) bei L. zum Beispiel dass ich sie irgendwie erreiche (.) die hat dann Erfolg und dann lacht se mal ich find die lachen auch so selten die Kinder hier (.) wenn se=s dann tun dann das find ich den größten Erfolg oder wenn ich sie dann so erreiche irgendwie.

(Herr *Karneol*, Auszug aus der Passage „Eingangspassage“).

Die „emotionale Beziehung“ (und das wiederholte Sprechen von „Kindern“ anstelle der Verwendung des rollenförmigen Begriffes Schülerin bzw. Schüler) deuten auf eine geringe berufliche Distanz zu den Schüler:innen hin. Zudem ist diese

doi.org/10.35468/5973-08

„emotionale Beziehung“ keiner Reflexion zugänglich – Herr *Karneol* kann nicht beschreiben, worin diese „emotionale Beziehung“ besteht.
Den Beginn seiner Arbeit bewertet Herr *Karneol* schließlich als ein „großes Erfolgserlebnis“: Er habe gemerkt, er könne das und es mache ihm „Spaß“, und „die Kinder nehmen mich so an also die glauben mir dass ich sie mag oder so“. Es dokumentiert sich hier auch wieder eine Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Kompetenzen, denn Herr *Karneol* war erleichtert, das zu ‚können‘. Außerdem bemisst er seinen ‚Erfolg‘ primär an der emotionalen Nähe bzw. einer erfolgreichen Interaktion mit den Kindern, die in einer ‚erfolgreichen‘ „emotionalen Beziehung“ gründet. Es kann hinsichtlich seines beruflichen Habitus also eine primäre Beziehungsorientierung identifiziert werden. Die ‚erfolgreiche‘ (evtl. im Sinne einer konfliktfreien) Interaktion auf Basis einer „emotionalen Beziehung“ bildet den positiven Horizont. Anzumerken ist, dass der fachliche Bezug bisher keine Rolle gespielt hat.
Schließlich benennt Herr *Karneol* seine Funktion: Er wolle den Kindern „helfen“. Inwiefern er ihnen helfen möchte, bleibt jedoch unklar. Da ein fachlicher Bezug weiterhin ausbleibt, kann vermutet werden, dass es nicht um eine Leistungssteigerung geht. Im Anschluss nennt Herr *Karneol* auch eine Schülerin als Beispiel: Auch hier geht es nicht um eine erfolgreiche Wissensvermittlung, sondern darum, die Stimmungslage des Kindes zu verbessern, die allerdings dem Eindruck nach schon mit einem schulischen „Erfolg“ verbunden ist. Dieser ist jedoch sekundär und dient primär der emotionalen Stabilisierung. Interessant ist auch die wiederholte Aussage, dass er die Kinder „irgendwie erreiche“. Auch dies bezieht sich auf das „Verhältnis“ bzw. die Beziehung zu den Kindern. Doch bleibt die Form des Verhältnisses und somit die professionelle Beziehung zu den Schüler:innen unklar und unreflektiert.
Im Folgenden dokumentiert sich, dass Herr *Karneol* sich im Umgang mit den Schüler:innen als Vaterfigur konzeptualisiert:

> sie auch ganz schnell wieder ab und sind nicht aufmerksam und verweigern sich auch teilweise (.) sind so entmutigt dass se das nich können oder nich glauben zu können //mhm// und das is vielleicht doch noch ne Herausforderung dass man dann schnell reagiert und meinetwegen von ner Art autoritären Haltung auch schnell wieder übergeht in ne in so ne fast väterliche Autorität dass man die dann fast an die Hand nimmt dann wieder zwei Schritte zurück geht und lobt und so ich glaub das man flexibel bleibt einmal so einmal ja so dieses Fordernde und dann auch wieder in so=ne fürsorgliche Haltung ja das man ja das find ich wichtig.

(Herr *Karneol*, Auszug aus der Passage „‚väterliche Autorität‘“).

Erneut steht hier das eigene Beziehungsverhalten bzw. die -haltung den Kindern gegenüber im Zentrum. Auffallend ist der Begriff der „väterlichen Autorität“, der die Vermutung zulässt, dass Herr *Karneol*, ebenso wie andere Fälle des Typs, eine kompensatorische Fürsorglichkeit in Form des Anbietens der Vaterrolle aufweist.

doi.org/10.35468/5973-08

Die Spannung von pädagogisch-fachlicher Vermittlung und einem Eingehen auf das psychische Befinden des Kindes (im weitesten Sinne eine therapeutisch-pädagogische Funktion) drückt sich bei Herrn *Karneol* interessanter Weise in zwei Beziehungsdimensionen aus, worin sich erneut seine Beziehungsorientierung dokumentiert: So müsse er „flexibel" bleiben zwischen dem „Fordernde[n]" (evtl. mit dem Ziel der Wissensvermittlung, dies wird nicht deutlich) und einer „fürsorgliche[n] Haltung".

5.4 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Wo liegt nun zusammenfassend das Gemeinsame, also die Basistypik, wo liegen die Unterschiede zwischen den Typen? Alle Kliniklehrpersonen dieses Samples verhandeln die Spannung zwischen einer (auch normativ an die Lehrpersonen herangetragenen) pädagogisch-fachlichen Funktion, im Sinne eines Fokus auf (fachliche) Lernprozesse, und einer (im Feld Klinikschule entstehenden) pädagogisch-therapeutischen Funktion, im Sinne eines Fokus auf die psychische Erkrankung und eine Rücksichtnahme darauf. Dieses Orientierungsproblem besteht also typenübergreifend und bildet somit die Basistypik. Das Orientierungsproblem wird jedoch je nach Typ anders bearbeitet.

Typ 1, welcher eine primäre pädagogisch-fachliche Rahmung aufweist, beschäftigt sich bereits auf expliziter theoretischer Ebene mit der Spannung, welche aus der Norm eines schulisch-fachlichen Auftrages vor dem Hintergrund des praktischen Umgangs mit den Erkrankungen entsteht. Dieser Typ positioniert sich hinsichtlich seines beruflichen Selbstverständnisses dahingehend, weiterhin am Lehrplan orientiert arbeiten zu wollen. Jedoch räumen auch Lehrpersonen dieses Typs ein, den Druck auf die Schüler:innen herausnehmen zu wollen, was eine Rücksichtnahme auf die Erkrankungen impliziert. Wird der berufliche Habitus der Lehrpersonen des *Typs 1* näher betrachtet, so fällt auf, dass die Orientierung an Normen (bspw. dem Rahmenlehrplan) sich auch im Habitus widerspiegelt, da diese Lehrpersonen auch in der von ihnen dargestellten Praxis eine primäre pädagogisch-fachliche Rahmung aufweisen. Teilweise werden dafür die psychischen Erkrankungen der Schüler:innen ausgeklammert; zwei Kliniklehrpersonen integrieren diese jedoch in ihre Vermittlungsaufgaben und arbeiten sekundär, d. h. ohne den schulischen Rahmen zu verlassen, pädagogisch-therapeutisch (bspw. soll sich ein Schüler selbst um die Schulunterlagen bei der Herkunftsschule bemühen, damit er seine sozialen Ängste überwinden lernen kann).

Bei *Typ 2*, der eine primäre pädagogisch-therapeutische Rahmung aufweist, lassen sich die Unterschiede zu *Typ 1* bereits auf der Ebene des beruflichen Selbstverständnisses erkennen. Kliniklehrpersonen dieses Typs setzten sich auf expliziter Ebene ebenfalls mit Normen für Lehrpersonen bzw. Unterricht auseinander, jedoch um sich von diesen abzugrenzen. Zwei Lehrpersonen sprechen dem Lehrplan jegliche Bedeutung ab, eine Lehrperson hält Unterricht wie an der Regel-

doi.org/10.35468/5973-08

schule für unmöglich. Stattdessen orientieren sich diese Lehrpersonen an einem Zurückschrauben der Ansprüche vor dem Hintergrund der Erkrankungen. Auch hier schlagen sich durchaus Homologien zwischen beruflichem Selbstverständnis und der Handlungspraxis nieder: So ist diese nicht mehr auf die Vermittlung von (Fach-)Wissen konzentriert, sondern die Kliniklehrpersonen fokussieren auf die psychische Erkrankung und eine Rücksichtnahme darauf. U. a. findet auch eine starke Assoziierung mit dem therapeutischen Kontext statt, d. h. die Lehrpersonen betrachten sich als Mitglieder des klinischen Teams und/oder involvieren sich in therapeutische Prozesse.

Typ 3 wiederum unterscheidet sich von den anderen beiden Typen insofern, als keine explizite Reflexion schulischer Normen stattfindet und sich auch die Herausforderung einer Spannung zwischen pädagogisch-fachlicher und pädagogisch-therapeutischer Funktion nur gering ausgeprägt zeigt, da sich die Funktionen in einer Fokussierung auf die Beziehung zu den Kindern auflösen. In Bezug auf das berufliche Selbstverständnis definieren sich diese Lehrpersonen im Unterschied zu den Lehrpersonen des *Typs 1* und *2* über ihre „Art" bzw. das „Menschliche" im Unterschied zum „Bildungsgrad". Sich „menschlich" zu zeigen wird auch zu einer bedeutenden Orientierungstheorie, welche impliziert, den Schüler:innen Gefühle (willkürlich) zu zeigen. Auch hier korrespondiert das berufliche Selbstverständnis durchaus mit dem beruflichen Habitus, denn die in der Orientierungstheorie ausgedrückte Fokussierung auf die Beziehung findet sich auch im Habitus wieder. Alle Kliniklehrpersonen dieses Typs weisen eine (oberflächliche) Beziehungsorientierung auf, wobei familienersetzende kompensatorische Tendenzen zu erkennen sind, die teilweise mit einer Degradierung der Familien einhergehen – daher wird bei diesem Typ von einer primären kompensatorischen Fürsorglichkeit ausgegangen. Weiterhin zeigen Fälle dieses Typs eine diffus bleibende Hilfsfunktion. Anders als bei *Typ 1* und *2* werden berufliche Verfahrensweisen nicht reflektiert oder expliziert.

Komplementär zu den identifizierten Unterschieden bezüglich des beruflichen Selbstverständnisses und des beruflichen Habitus lassen sich auch typenbezogene Unterschiede hinsichtlich der Adressierung der Schüler:innen (Bild von der Schülerin bzw. vom Schüler) feststellen. *Typ 1* adressiert diese primär in der Rolle als Schüler:innen und damit zusammenhängend als schulisch kompetente Gegenüber und meist auch als selbstverantwortliche Subjekte. *Typ 2* adressiert seine Schüler:innen entweder als „Kinder" oder in der Rolle als Patient:innen, indem pathologisiert oder mit der Leidensgeschichte und mit dem klinischen Hintergrund kontextualisiert wird. Die Schüler:innen werden selten als schulisch kompetente Gegenüber adressiert. Fallübergreifend kommt es nämlich immer wieder zu *generalisierten* (Entlastungs-)Pathologisierungen. Damit sind vom einzelnen Schüler losgelöste verallgemeinernde (meist auf ein Störungsbild bezogene) Pathologisierungen gemeint, die mit einer Attribuierung eingeschränkter schulischer

doi.org/10.35468/5973-08

Kompetenz dieser Gruppe ‚Erkrankter' einhergehen und sowohl die Lehrperson als auch die Schülerin oder den Schüler von der Wissensvermittlung befreien. Im Vergleich dazu kommt es bei *Typ 1* lediglich zu *partikularen* Entlastungs-Pathologisierungen, welche sich nicht auf Gruppen, sondern auf konkrete Schüler:innen beziehen und welche dann zum Einsatz kommen, wenn die eigene pädagogische Wirksamkeit in einer spezifischen Situation an Grenzen stößt. Insofern wird das ‚Scheitern' als Lehrperson im Vermittlungsprozess bei beiden Typen vor dem Hintergrund der Erkrankungen fremdattribuiert. *Typ 3* adressiert seine Schüler:innen weder in der Rolle der Patient:innen noch in der Rolle als Schüler:innen, sondern als „Kinder". Jegliches für die Schüler:innen mitinstitutionalisiertes Rollenverhalten wird somit aufgelöst, was wiederum mit dem beruflichen Selbstverständnis ‚menschlich' zu sein und sich ‚privat' zu zeigen, wie man ist, korrespondiert. Da bei diesem Typ auch der fachliche Bezug fehlt, findet sich keine Evidenz für eine Attribuierung schulischer Kompetenz.

6 Diskussion

In der Literatur zum Thema Klinikschulen wird immer wieder betont, dass die Klinikschule für die Schüler:innen eine Verbindung zur Normalität darstelle (siehe bspw. Ertle 1997). Diese Postulate werden ohne empirische Belege als für die Praxis kennzeichnend erhoben. In der vorliegenden Studie konnte dagegen gezeigt werden, dass diese Kennzeichnung der Praxis in der Klinikschule so nicht stehen bleiben kann. Die Klinikschule hat Potential einen normalitätserhaltenden Faktor in der Krise darzustellen, wenn damit gemeint ist, dass Kinder in ihrer Rolle als Schüler:innen wahrgenommen werden und im Unterricht fachliche Vermittlungs- oder weiter gefasst Lernprozesse initiiert werden. Anhand der Typenbildung in dieser Studie konnte gezeigt werden, dass einige Kliniklehrpersonen dieser Norm, „eine Brücke zum ganz normalen Leben" (Ertle 1997) zu schlagen, nahekommen – *Typ 1*, welcher eine primäre pädagogisch-fachliche Rahmung aufweist, würde diesem Bild der Kliniklehrperson am ehesten entsprechen. Doch es konnte auch gezeigt werden, dass nicht alle Kliniklehrpersonen diesem Wunsch nach einem ‚normalisierenden' Unterrichtsalltag entsprechen – *Typ 2* adressiert die Kinder primär in der Patient:innenrolle und fokussiert anstatt auf Lernprozesse auf psychosoziale Defizite, während *Typ 3* eine (familienersetzende) kompensatorische Funktion zu erfüllen versucht, wobei es bei beiden Typen zu Involvierungen in das medizinisch-therapeutische System kommt.
Inwiefern kann auf Basis dieser Ergebnisse ein Bezug zu professionstheoretischen Ansätzen hergestellt werden? Beim strukturtheoretischen Ansatz steht ebenso wie in dieser Arbeit, wenn auch analytisch unterschiedlich definiert, die Strukturlogik des Handelns im Fokus. Wird mit den grundlagentheoretischen Kategorien der Praxeologischen Wissenssoziologie auf die von Helsper (1996) herausgearbeiteten

doi.org/10.35468/5973-08

Antinomien geblickt, so könnte man sagen, dass die bei den Kliniklehrpersonen sich zeigenden Norm-Habitus-Spannungen die Form einer Antinomie annehmen. Dies belegt den prekären Status ihres beruflichen Auftrags. Der Gewinn einer rekonstruktiv-*praxeologischen* Perspektive liegt nun darin, dass die interaktive Praxis betrachtet werden kann, u. a. also, wie die Beforschten mit der identifizierten Spannung umgehen.

Auf der Grundlage empirischer Rekonstruktionen (vgl. Bohnsack 2020 sowie andere Beiträge in diesem Band) hat sich gezeigt, dass die Kategorie der „*konstituierenden Rahmung*" hier von zentraler Bedeutung ist. Professionell agieren berufliche Akteure, wenn es ihnen gelingt, vor dem Hintergrund der Spannung zwischen Klinik- und Schulnormen einerseits und Klinik- und Schulpraxis andererseits, eine „konstituierende Rahmung" und ein „professionelles Milieu" zu etablieren. Das bedeutet mit Bohnsack gesprochen, „Entscheidungen mit Bezug auf eine organisational erwartete (rechtliche, fachliche, pädagogische, therapeutische etc.) Programmatik im Kontext eines komplexen interaktiven und (qua kollektivem performativem Gedächtnis oder Systemgedächtnis) reproduzierbaren Prozesses mit ihrer Klientel im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums *routinisiert* und *habitualisiert* zu treffen und zu vermitteln" (Bohnsack 2020, 102; vgl. auch den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band). Hierin sind grundlegende Voraussetzungen für professionalisiertes Handeln zu sehen.

Stark vereinfacht ausgedrückt geht es darum, dass die Professionellen Entscheidungen mit Bezug auf die normativen Erwartungen der Organisation treffen müssen, an welcher die Klientel beteiligt oder die für sie mindestens nachvollziehbar sind. Das Besondere am professionellen Handeln liegt dann darin, dass diese Entscheidungen routinemäßig getroffen werden – „und zwar im Modus *interaktiver*, also beziehungsmäßiger Routinen" (Bohnsack 2020, 43). Dieses routinisierte Handeln, welches also in einem Bezug und Spannungsverhältnis zu den Organisationsnormen steht und in einen geteilten konjunktiven Erfahrungsraum mit der Klientel integriert ist, wird als „konstituierende Rahmung" bezeichnet. Fehlt eine solche habitualisierte „konstituierende Rahmung", so erlebt die Klientel das Handeln des Professionellen in der Interaktion, so ist zu vermuten, als kaum berechenbar bzw. wenig verlässlich.

Auf dieser Grundlage kann festgestellt werden, dass sich *Typ 1* und *Typ 2* mit der organisational schon angelegten Spannung zwischen pädagogisch-fachlicher und pädagogisch-therapeutischer Funktion in einer Art und Weise auseinandersetzen und ‚Entscheidungen' treffen, die für eine Berechenbarkeit seitens der Klientel sorgt „und somit eine Kontinuität zu sichern und ein Systemvertrauen zu schaffen" (Bohnsack 2020, 33) vermag. *Typ 3* dagegen entzieht sich einer ‚Entscheidung' und handelt jenseits der organisationalen Rahmung und folglich ohne eine die Handlungspraxis konstituierende Rahmung. Es kann von einem „organisationalen Rahmungsverlust" (ebd., 42) und somit von einer De-Professionalisierung

doi.org/10.35468/5973-08

gesprochen werden. Entsprechend wurde in den Analysen vermutet, dass das Handeln der Fälle des *Typs 3* für die Schüler:innen weniger berechenbar erscheint (bspw. werden den Schüler:innen unreflektiert persönliche Emotionen gezeigt). Zudem scheinen berufliche Verfahrensweisen nicht (implizit) reflektiert zu werden, da das eigene Menschenbild ungebrochen zum impliziten Maßstab des Umgangs mit den Schüler:innen genommen wird. Die Studie kann also mit ihren empirischen Ergebnissen zeigen, dass der Begriff der konstituierenden Rahmung zur Analyse (pädagogischen) professionellen Handelns fruchtbar ist und weitergehende praktische Reflexionen anregen kann. So könnten die hier vorliegenden Ergebnisse in beruflichen Supervisionsgruppen aufgegriffen und zu einer Reflexion der eigenen beruflichen Praxis als Kliniklehrperson genutzt werden.

Literatur

Bakels, E. (2020): Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (5. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.

Bohnsack, R. (2011a): Dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 40-44.

Bohnsack, R. (2011b): Orientierungsmuster. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (3. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 132-133.

Bohnsack, R. (2013): Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: VS-Verlag, 1-16.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Combe, A. & Helsper, W. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9-48.

Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2011): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 857-877.

Ertle, C. (1997): Die Schule für Kranke – „eine Brücke zum ganz normalen Leben". In: C. Ertle (Hrsg.): Schule bei kranken Kindern und Jugendlichen. Wege zu Unterricht und Schulorganisation in Kliniken und Spezialklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-24.

Fesch, K. & Müller, T. (2014): Schule für Kranke in Deutschland – zur heterogenen Situation der Bundesländer im Umgang mit psychisch erkrankten Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 65(2), 50-59.

Frey, H. & Wertgen, A. (2012): Einleitung. In: H. Frey & A. Wertgen (Hrsg.): Pädagogik bei Krankheit. Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele. Lengerich: Pabst Science Publishers, 12-22.

Gemeinsamer Bundesausschuss (2020): Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses über die Durchführung der Psychotherapie (Psychotherapie-Richtlinie). Online abrufbar: https://www.g-ba.de/downloads/62-492-2029/PT-RL_2019-11-22_iK-2020-01-24.pdf. (Abrufdatum: 23.11.2020).

Goffman, E. (1963/2012): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/5973-08

Harter-Meyer, R. (Hrsg.) (2000a): „Wer hier nur Wissen vermitteln will geht baden“. Unterricht an Schulen für Kranke in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Münster: LIT.

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.

Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (1)1, 5-19.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schwepp (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.

Hillenbrand, C. (2012): Psychische Gesundheit als Auftrag der Schule. Perspektiven der Schule für Kranke im inklusiven Bildungssystem. In: H. Frey & A. Wertgen (Hrsg.): Pädagogik bei Krankheit. Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele. Lengerich: Pabst Science Publishers, 23-37.

Hirsch-Herzogenrath, S. & Schleider, K. (2010): Reintegration psychisch kranker Schülerinnen und Schüler in die Allgemeine Schule aus Sicht der Schulen für Kranke – empirische Befunde. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 351-359.

Jantzen, W. (2002): Krankheit als pädagogische Dimension. In: Verband Deutscher Sonderschulen, Fachverband für Behindertenpädagogik (Hrsg.): Das chronisch kranke Kind in der Schule. Würzburg: Vds, 12-22.

Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: D. Wegner (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske, 159-274.

Kobi, E. E. (2002): Kinder im Spannungsfeld: Konflikte als Folge von Systemüberschneidungen zwischen therapeutisch-medizinalen und erzieherisch-pädagogischen Ansprüchen. In: SchuPs 18, 14-19.

Kollmar-Masuch, R. (Hrsg.) (2003): „Ich male meine Gitter bunt“. Bilder, Objekte, Gedichte und Geschichten von Kindern und Jugendlichen aus der Rheinischen Schule für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie Viersen. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler. Beschluß der Kultusministerkonferenz. Bonn.

Müller, H. J. (1996): „Dr. Dehm sagt, wir sind keine Psychotherapeuten“. Suchttherapie zwischen Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Psychotherapie. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns. Frankfur/M.: Suhrkamp, 810-841.

Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Oelsner, W. (2011): Doppelspur, Einbahnstraße oder Sackgasse. Unser Kölner Kollege berichtet auf der SchuPs-Tagung in Berlin über Wege der Zusammenarbeit zwischen Regelschule und Schule für Kranke (SfK). In: SchuPs 20, 9-17.

Oelsner, W. (2013): Die Schule für Kranke. Wie sie wurde, was sie ist – und was sie sein könnte, wenn sie es sein dürfte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 07, 271-280. Online abrufbar: http://hope.hbs.rv.schule-bw.de/index.php/downloads/finish/8-zeitungsberichte/992-die-schule-fuer-kranke-wie-sie-wurde-was-sie-ist-und-was-sie-sein-koennte-wenn-sie-es-sein-duerfte. (Abrufdatum: 10.09.2013).

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-183.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4. Aufl.). Oldenburg: Wissenschaftsverlag.

doi.org/10.35468/5973-08

Schleider, K. & Hirsch-Herzogenrath, S. (2009): Strukturelle und funktionale Merkmale der Schule für Kranke unter besonderer Berücksichtigung der Beschulung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher – eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4, 148-155.

Schmitt, F. (1998): Schule für Kranke – eine Institution individueller und integrativer Pädagogik. In: U. Pfeiffer, D. Knab, W. Häcker, M. Klemm & E. Böpple (Hrsg.): Klinik macht Schule. Die Schule für Kranke als Brücke zwischen Klinik und Schule. Darstellung – Analyse – Bewertung des Projekts „Heimatschulbesuche". Tübingen: Attempto, 184-190.

Schmitt, F. (1999b): Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schüler. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50(4), 182-186.

Schmitt, F. (2002): Hilfen zur Integration als Aufgabe der Schule für Kranke. In: Verband Deutscher Sonderschulen, Fachverband für Behindertenpädagogik (Hrsg.): Das chronisch kranke Kind in der Schule. Würzburg: Vds, 32-37.

Schulte-Körne, G. (2016): Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen im schulischen Umfeld. In: Deutsches Ärzteblatt 113(11), 183-191. Online abrufbar: https://www.aerzteblatt.de/archiv/175333/Psychische-Stoerungen-bei-Kindern-und-Jugendlichen-im-schulischen-Umfeld. (Abrufdatum: 23.11.2020).

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene Profession". In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, 132-170.

Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 183-275.

Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1(1), 49-96. Online abrufbar: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748. (Abrufdatum: 12.10.2016).

Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), 580-597.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (Beiheft), 202-224.

Teschner, H. (2012): Schulen für Kranke an Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie als pädagogische Herausforderung. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: H. Frey & A. Wertgen (Hrsg.): Pädagogik bei Krankheit. Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele. Lengerich: Pabst Science Publishers, 38-59.

Volk-Moser, A. (2001): Schule im Klinikum – pädagogischer Ort im medizinischen Feld. Eine empirische Untersuchung. Hamburg: Kovač.

Wertgen, A. (2012): Charakteristika des Unterrichts an der Schule für Kranke. Versuch einer Verallgemeinerung. In: H. Frey & A. Wertgen (Hrsg.): Pädagogik bei Krankheit. Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele. Lengerich: Pabst Science Publishers, 60-73.

doi.org/10.35468/5973-08

Julia Sotzek

Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen

Abstract

Der Beitrag stellt dar, inwiefern Emotionen das Erleben, Wahrnehmen, Bewerten und Handeln von berufseinsteigenden Lehrpersonen mitbestimmen. Im Fokus steht die Frage, welche professionalisierungsrelevante Bedeutung ihnen zukommt. Daher werden zunächst die diskursprägenden Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrberuf daraufhin befragt, ob und wie Emotionen thematisiert werden und welche Funktion sie in dem jeweiligen theoretischen Blickpunkt erfüllen. Anschließend wird auf theoretischer und empirischer Ebene erläutert, wie Emotionen in einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang bestimmt und untersucht werden können. Dieser Schritt mündet in eine Prozessstruktur von Professionalisierung, welche mögliche Folgen eines von Emotionen begleiteten Auseinandersetzungsprozesses des Habitus mit wahrgenommenen Normen beschreibt. In einem Ausblick wird die Zuschreibung von Professionalität diskutiert, welche erforderlich ist, um Bewältigungs- und Bearbeitungsformen von erlebten Spannungsverhältnissen zu bewerten.

Schlagworte

Emotionen, Professionalisierung, Spannungsverhältnis, Habitus, Praxeologische Wissenssoziologie

1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

Für Hericks, Keller-Schneider & Bonnet (2019, 598) liegt der Fokus der aktuellen Professionsforschung darin, „in je spezifischen Kontexten Prozesse der Professionalisierung und Deprofessionalisierung zu rekonstruieren, für begrenzte Bereiche notwendige Kompetenzen der Professionellen zu bestimmen und Wege zu deren Erwerb zu skizzieren“. Neben dem Erkenntnisinteresse, wie sich Lehrer:innen *professionalisieren*, sind Forschungsansätze und Theorien zum Lehrerhandeln des Weiteren eng mit der Frage verknüpft, ob und inwiefern der Lehrerberuf eine *Profession* darstellt und was *Professionalität* im Handeln kennzeichnet (vgl. Helsper & Tippelt 2011; zum Überblick vgl. Tillmann 2014). Die Frage des berufsbiogra-

doi.org/10.35468/5973-09

fischen Ansatzes, welche spezifischen Anforderungen des Berufes sich den Lehrpersonen stellen und wie sich (berufs-)biografisch erworbene Handlungsdispositionen in der Bearbeitung spezifischer beruflicher Anforderungen niederschlagen (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2014, 391), fokussiert auf die Prozessstruktur von Professionalisierung – ihr kann mit dem dokumentarischen Konzept eines Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm nachgegangen werden (vgl. Bohnsack 2017). Der Berufs*einstieg* wird in dieser Perspektive als Einstieg in schulbezogene konjunktive Erfahrungsräume verstanden, die in ihren spezifischen Ausgestaltungen unterschiedliche Spannungsverhältnisse zwischen den berufsbezogenen Habitus von Lehrpersonen und von ihnen wahrgenommenen Normen konstituieren (vgl. Sotzek 2019, 244). Im Zentrum stehen dabei die Erfahrungsräume der unterrichtsbezogenen und der kollegialen Interaktion (vgl. Hericks u. a. 2018).

Die strukturelle Begebenheit, dass eine bestimmte Berufsgruppe (Sozialarbeiter:innen, Pfleger:innen, Ärzt:innen und Anwält:innen) gefordert ist, ihre Emotionen – trotz ihrer täglichen Interaktion mit unterschiedlichen Akteur:innen – weitgehend ohne eine begleitende Supervision zu bearbeiten (vgl. Hochschild 2006, 122), gilt auch für den Lehrberuf. Lehrpersonen bewältigen den Umgang mit Emotionen (und deren Expressionen) bzw. mit Hochschild (vgl. ebd.) gesprochen ihre *Emotionsarbeit* überwiegend orientiert an informellen Berufsnormen und normativen Erwartungen seitens der Klientel, woraus sich die Notwendigkeit einer Professionalisierung des Umgangs mit Emotionen sowie deren Expression ableiten lässt (vgl. ebd., 123; Abschnitt 2).

Mit Bezug auf Hochschilds (2006) Ergebnisse und Konzepte kann folglich formuliert werden, dass Lehrpersonen *Arbeit an* und *mit* Emotionen leisten. Das Konzept der Emotionsarbeit wird in diesem Beitrag zugleich um den Aspekt erweitert, dass Emotionen resp. deren Expression selbst als ein *Bearbeitungsmodus* von wahrgenommenen Spannungsverhältnissen verstanden werden (vgl. Abschnitt 3 und 4). Im Erfahrungsraum der Schule werden Emotionen hergestellt, reproduziert und stehen in einem pädagogischen Dienst. Sie werden gegebenenfalls an sozial erzeugte sowie an institutionell wie auch organisational festgeschriebene Normen und Erwartungen angepasst (vgl. ebd., 43). Für Hascher & Brandenberger (vgl. 2018, 307) ist es unter anderem Aufgabe der Lehrpersonen, im Rahmen ihrer Vermittlungspraxis Emotionen herzustellen, die ein Lernen befördern, bzw. einen sozialen Kontext zu schaffen, in dem die Schüler:innen solche Emotionen erleben können. Der Umgang und die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Emotionen ist demnach Ausdruck und Bestandteil der professionalisierten Praxis von Lehrpersonen.

Den aktuellen Fokus der Professionsforschung aufgreifend, wird in diesem Beitrag somit in einem theoretischen und empirischen Zugang danach gefragt, inwiefern die Auseinandersetzung mit Emotionen die Professionalisierung von Lehrperso-

doi.org/10.35468/5973-09

nen mitstrukturiert (vgl. Sotzek 2019). Die Studie, auf die der Beitrag basiert, ist mit der DFG/SNF-Studie *Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern* (KomBest) (2013-2017) verbunden, deren zentrales Forschungsinteresse darin bestand, zu untersuchen, was berufseinsteigende Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln *bewegt* und wie sie mit dem, was sie bewegt, *umgehen* (vgl. Hericks u. a. 2018, 51).[1] Die Verben ‚bewegen' und ‚umgehen' kennzeichnen bereits zwei Dimensionen, die für das hier zugrunde liegende Verständnis von Professionalität und Professionalisierung zentral sind: Impliziert das Verb ‚bewegen' etwas, das die Lehrpersonen angeht, für sie also bedeutsam ist und in das sie involviert sind sowie ihr Erleben mitbestimmt, so kann diese Bedeutung mit dem Konzept *Emotionen* gefasst werden. Das Verb ‚umgehen' verweist demgegenüber auf einen Auseinandersetzungsprozess, der mit der Kategorie des *Bearbeitens* gefasst werden kann. Die diskursprägenden Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrerberuf zeigen bereits eine professionalisierungsrelevante Bedeutung von Emotionen bzw. deren Expression. Eine aspekthafte Auseinandersetzung mit ausgewählten Überlegungen von Vertreter:innen dieser Bestimmungsansätze im nachfolgenden Abschnitt soll klären, ob und wie Emotionen in den jeweiligen Ansätzen thematisiert werden und welche Funktion sie in dem jeweiligen theoretischen Blickpunkt einnehmen.

2 Professionalisierung und Emotionen

Zur Systematisierung der unterschiedlichen Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrerberuf differenziert Terhart (vgl. 2011, 205ff.) zwischen einem *strukturtheoretischen*, *kompetenztheoretischen* und *berufsbiographischen* Zugang (vgl. den Überblicksbeitrag von Bonnet & Hericks in diesem Band).
Zur Darstellung des *kompetenztheoretischen Ansatzes* sei auf das COACTIV-Forschungsprogramm verwiesen, das von Kunter u. a. (2011) entwickelt und durchgeführt wurde. In dessen Rahmen wurden in fachspezifischer Fokussierung in mehreren Studien die *Genese, Struktur und Handlungsrelevanz professioneller Kompetenz* von Lehrpersonen untersucht (vgl. Baumert u. a. 2011, 7). In den Blick genommen wurden einerseits die personalen Voraussetzungen der Lehrpersonen und andererseits die Determinanten professioneller Kompetenz (vgl. ebd., 8). Es zeigte sich, dass Emotionen die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen mitbestimmen. Mit dem Konzept des Enthusiasmus wurden dabei Emotionen fokussiert, die zu einem positiven Erleben der beruflichen Tätigkeit beitragen (vgl. Kunter 2011, 263). Der Kompetenzaspekt der Selbstregulation umfasst des Weiteren

1 Datengrundlage des Beitrags sind im Rahmen der Studie KomBest erhobene, narrativ fundierte, leitfadengestützte Interviews, die mit den beteiligten Lehrpersonen über die ersten zwei Jahre ihres Berufseinstiegs zu vier Zeitpunkten in einem Abstand von jeweils einem halben Jahr geführt wurden.

doi.org/10.35468/5973-09

alle psychischen Ebenen: Kognition, Motivation und Emotion (vgl. Klusmann 2011, 290). Als Bereich motivational-selbstregulativer Merkmale sind Emotionen veränderbar und stellen das Ergebnis beruflicher Entwicklungsprozesse dar (vgl. Baumert & Kunter 2011, 46). Ein Umgang mit den eigenen Emotionen, der zu einer dauerhaften Erfüllung der beruflichen Anforderungen verhilft, kann somit als Bestandteil und Ausdruck des professionellen Handelns von Lehrpersonen verstanden werden (vgl. Baumert u. a. 2011, 8).
In *strukturtheoretischer Perspektive* differenziert Helsper (vgl. 2014, 223) verschiedene *strukturelle Professionsantinomien* aus, wobei die Qualität der professionellen Praxis wesentlich durch eine reflektierte Handhabung dieser Antinomien mitbestimmt wird (vgl. ebd., 158). Eine professionalisierungsrelevante Bedeutung von Emotionen lässt sich in diesem Zugang insbesondere aus der *Vertrauensantinomie* und der *Nähe-Distanz-Antinomie* ableiten. So setzt die Herstellung tragfähiger Handlungsverkettungen eine Vertrauensbasis voraus, die erst aufgebaut werden muss und zugleich anfällig für Störungen ist (vgl. Helsper 2000, 147). Die Herstellung und Aufrechterhaltung bestimmter Emotionen – insbesondere der des Vertrauens – stellt folglich eine grundlegende Funktionsbedingung für die unterrichtliche Vermittlungspraxis dar. Die Nähe-Distanz-Antinomie ist Ausdruck davon, dass das Lehrerhandeln in die Spannung von zwei entgegengesetzten Beziehungslogiken gestellt ist (vgl. Helsper 2002, 83). Sie umfasst die Anforderung, „sowohl emotional-diffuse, partikulare Haltungen als auch distanzierte, spezifische und universalistische Haltungen gegenüber Schülern einzunehmen“ (ebd., 84). Wiederum wird deutlich, dass Emotionen – die der Lehrpersonen und die der Schüler:innen – als konstitutives Moment unterrichtsbezogener Interaktionen wahrzunehmen und in Bezug auf das eigene Handeln zu reflektieren sind.
Der *berufsbiographische Ansatz* fokussiert – in Relation zum struktur- und kompetenztheoretischen Ansatz – berufsbiographische Prozesse, in denen sich die Professionellen mit den Strukturen ihres Berufes auseinandersetzen und Kompetenzen erwerben, die für dessen Ausübung erforderlich sind (vgl. Terhart 2011, 209; Keller-Schneider & Hericks 2014, 391; Hericks u. a. 2019, 599).In diesem Zugang wird unter anderem gefragt, „wie sich biographisch und gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen – zusammengefasst als *Habitus* – in der Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen auswirken“ (Keller-Schneider & Hericks 2014, 391; Herv. im Orig.). *Wie* berufliche Anforderungen wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet werden, ist in dem Prozessmodell von Keller-Schneider (2010; 2018) ausgearbeitet. Emotionen sind dort Teil der individuellen Ressourcen. Sie strukturieren den Wahrnehmungsprozess von Anforderungen mit, im Zuge dessen verfügbare und zu investierende Ressourcen in Relation zueinander gesetzt werden, was umgekehrt auch der Regulierung von Emotionen dient (vgl. ebd., 238).

doi.org/10.35468/5973-09

Die vorherigen Ausführungen lassen sich zusammenfassend zu folgender These abstrahieren: *Emotionen bestimmen die Professionalisierung von Lehrpersonen mit; sie sind Ausdruck, Gegenstand und Quelle eines solchen Prozesses und konstitutiver Bestandteil der Praxis von Lehrpersonen*. Zugleich wird deutlich, dass ein Ansatz, der Emotionen *in dem* und *als Prozess der Professionalisierung* fokussiert, ein Forschungsdesiderat bearbeitet. Die in Abschnitt vier erläuterte Prozessstruktur von Professionalisierung versucht, erste Antworten auf die von Terhart (2011, 208) aufgeworfenen Fragen zu geben, nämlich „in welcher Weise ‚Entwicklung' überhaupt ausgelöst wird, stattfindet, sich teilweise verfestigt, zur Voraussetzung für weitere Entwicklung wird". Emotionen kommt in diesen Prozessen eine konstitutive Bedeutung zu. Wie sie konzeptualisiert werden, wird im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

3 Emotionen in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive

Das in diesem Abschnitt erläuterte Emotionskonzept ist in der von Bohnsack (2017) ausgearbeiteten Praxeologischen Wissenssoziologie fundiert (vgl. den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band). In Entsprechung zur Metatheorie der Dokumentarischen Methode stellen die Ausarbeitungen der Mannheimschen Kategorien den primären Rahmen dar, in dem das Habituskonzept von Bourdieu, die Handlungstheorie von Schütz und die Identitäts-und Interaktionstheorie von Goffman zusammengeführt werden (vgl. ebd., 289). Dabei wird jedoch insbesondere das Habituskonzept als sekundärer Rahmen zur Herausarbeitung einer Emotionstheorie herangezogen. Die metatheoretische Beschreibung von Emotionen bewegt sich dabei in den Spannungsfeldern individuell – kollektiv, explizit – implizit sowie stabil – veränderbar (zur theoretischen und empirischen Einbettung vgl. Sotzek 2019). Der Habitus kann als *modus operandi* bzw. Herstellungsprinzip von Emotionen und ihrem *Wie* des Erlebens bestimmt werden, sodass Emotionen habituelle Schemata des Wahrnehmens, Denkens, Bewertens, Erlebens, Handelns und Bearbeitens zugrunde liegen (vgl. Bourdieu 1976, 195; Bourdieu 1992, 144; Bourdieu 1993, 112; Bourdieu & Wacquant 1996, 170; vgl. auch Scheer 2017). Innerhalb der Praxeologischen Wissenssoziologie wird der Begriff *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* synonym zu dem des Habitus verwendet (vgl. Bohnsack 2014a, 36). Emotionen, genauer deren Expressionen, zeichnen sich auf dieser Ebene durch eine performative Logik aus und können dem atheoretischen, handlungsleitenden Wissen zugeordnet werden (vgl. Sotzek 2019, 80ff.).
Aufgrund des verwendeten Datenmaterials *Interview* kommen Expressionen von Emotionen primär als zu Text gewordene Praxisvollzüge auf der Ebene der proponierten Performanz in den empirischen Blick und dokumentieren sich somit

doi.org/10.35468/5973-09

in Erzählungen und Beschreibungen von Handeln und Erleben.[2] Ihr propositionaler Gehalt kann aber auch zur Explikation gebracht werden, sodass sie – auf der Ebene theoretisierender Propositionen – auch Ausdruck und Bestandteil von Argumentationen und Bewertungen sein können (vgl. Nohl 2017, 32)[3].

Normen stellen einen Wissensbereich dar, der auf der Ebene von Orientierungsschemata – der zweiten metatheoretischen Grundkategorie der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014b) – zu verorten ist, welche die mit Mannheim (1980) gesprochen „kommunikative" Dimension des Wissens und Handelns umfasst (vgl. Bohnsack 2017, 54f.). Orientiert an Luhmann versteht Bohnsack (vgl. 2017, 55) Normen als Verhaltens*erwartungen*, die sich durch einen *kontrafaktischen* Charakter auszeichnen, da eine Orientierung an ihnen aufrechterhalten wird, auch wenn sie in Diskrepanz zu auf sie bezogene Praxisformen stehen und eine handlungspraktische Realisierung ausbleibt. Der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* beschreibt unter anderem, *dass* und *wie* sich der Habitus in Relation zu *wahrgenommenen Normen* innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums unterschiedlich ausgestalten kann (vgl. Bohnsack 2014a, 36).

Emotionen können somit auch unter der Kategorie der Orientierungsschemata gefasst werden und Ausdruck und Bestandteil von institutionalisierten Verhaltenserwartungen und Theoriekonstruktionen sein; sie sind daher, wie bereits erläutert, auch dem theoretisch-reflexiven bzw. kommunikativen Wissen zuzuordnen und können als Orientierungs- und Erklärungstheorien sowie identitätsbezogene Erwartungen und Entwürfe in den Blick kommen (vgl. Sotzek 2019, 83ff.). In dieser Wissensdimension zeichnen sich Emotionen durch eine propositionale Logik aus (vgl. ebd., 80). Eine wahrgenommene Norm kann in ihrem Forderungscharakter" sowie „Charakter der Exteriorität und des Zwanges" (Bohnsack 2014a, 43)[4] in Emotionen Gestalt annehmen und sich konturieren. Emotionen können zur Darstellung bringen, wie sehr die Akteur:innen von der Norm affiziert sind. Zugleich kann auch eine bestimmte Emotionsexpression zur Norm werden.

Das Verhältnis zwischen Habitus und Praxis einerseits und Normen andererseits wird als *prinzipielles Spannungsverhältnis* konzipiert (vgl. Bohnsack 2017, 54). Empirisch kann eine Unterscheidung dahingehend getroffen werden, *wie* das Spannungsverhältnis *erlebt* wird (vgl. Sotzek 2019, 103ff.): Die Auseinandersetzung mit einem Spannungsverhältnis kann in Form von Emotionen zur

2 Die Dimension der performativen Performanz (vgl. Bohnsack 2017, 92f.) ist in der dem Beitrag zugrunde liegenden Studie nicht in den Blick genommen worden.

3 Dass die Dokumentarische Methode für die Auswertung von Interviews geeignet ist, wurde von Nohl (2017) ausgearbeitet und ist bereits in vielen Studien bestätigt worden. Auch in soziologischen Studien (vgl. Hochschild 2006) stellt das Interview ein wichtiges Verfahren der Emotionsforschung dar (vgl. Neckel & Pritz 2016, 7).

4 Tranow (vgl. 2015, 257) führt an, dass eine soziale Norm in der Soziologie unterschiedlich definiert wird, die Dimension der Sollens-Erwartung jedoch als kleinster gemeinsamer Nenner begriffen werden kann.

doi.org/10.35468/5973-09

Darstellung gebracht werden, die zugleich Ausdruck und Bestandteil des Spannungsverhältnisses sind. Sein Erleben wird als Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus interpretiert und kann in seiner Intensität und Dauer näher bestimmt werden. Mit Emotionen drücken Akteur:innen ein spezifisches Verhältnis zum Erlebten aus. Diese bewertende Verhältnissetzung beruht sowohl auf *performativen*, also *impliziten*, wie auch *propositionalen* Reflexionen (vgl. Bohnsack 2017, 107; Sotzek 2019, 88ff.).
Der performative Reflexionsmodus ist in die jeweilige Praxisform eingelagert; er resultiert aus dem Erleben und Bearbeiten des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm und ist Voraussetzung für die Entstehung eines Orientierungsrahmens i.w.S. sowie für die Bewältigung von Professionalisierungsprozessen (vgl. ebd., 54). Ein propositionaler Reflexionsmodus hat die jeweilige Praxisform wiederum zum Gegenstand; er beruht auf einem wechselseitigen Interpretieren und der idealisierenden Unterstellung der Möglichkeit reziproker Perspektivenübernahmen sowie auf normativen Erwartungen an die Selbstpräsentation der Akteur:innen (vgl. Bohnsack 2014a, 47).
Emotionen setzen beide Reflexionsformen in Relation zueinander und können daher als *Meta-Reflexionen* verstanden werden (vgl. ebd., 102f.). In diesem Verständnis *bearbeiten* sie das erfahrene Spannungsverhältnis zwischen Habitus, Praxis und wahrgenommener Norm und rücken es zugleich in die Wahrnehmung der Akteur:innen. Als Meta-Reflexionen liegt ihnen im Sinne eines *Wie* des *Wie* folglich ein komplexer Vergleichsprozess zugrunde. Emotionen können in diesem Verständnis dann auch Ausdruck und Bestandteil einer Form des *Generierens und Verfestigens von performativen und propositionalen Wissensbeständen* sein (vgl. ebd., 86ff.). Ein *konjunktiver Erfahrungsraum* bildet sich schließlich in dem gemeinsamen oder strukturidentischen Erleben praxisinhärenter Spannungsverhältnisse, indem sich die Form der Bewältigung dieser Spannungsverhältnisse selbst wiederum als wiederholbare und reproduzierbare Praxis konstituiert (vgl. Bohnsack 2017, 108).

4 Ein empirischer Blick

Die Art und Weise, wie das Erleben von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen bearbeitet wird, gibt Aufschluss über berufliche Anforderungen, mit denen sich Lehrpersonen im Berufseinstieg auseinandersetzen (vgl. Sotzek 2019). Der nachfolgende empirische Blick bezieht sich auf das erste Interview mit der Lehrerin Lisa-Marie Jung, das im Rahmen der Studie KomBest wenige Wochen nach Berufseintritt durchgeführt wurde. Es wird analysiert, inwiefern sich eine *Erweiterung* des performativen und propositionalen Wissens dokumentiert (vgl. Abschnitt 5). Dabei wird sowohl die Zeitstruktur des

doi.org/10.35468/5973-09

erzählten und beschriebenen Handelns betrachtet als auch der Vergleich der zum Ausdruck gebrachten Emotionen vor und nach einem bestimmten Praxisvollzug (vgl. ebd., 119ff.). Beides gibt Hinweise darauf, wie Emotionen im Konkreten und Spannungsverhältnisse im Allgemeinen erlebt und bearbeitet werden. Die nachfolgende Abbildung 1 fasst die Analysehaltung zusammen:



Abb. 1: Dokumentarische Analysehaltung gegenüber Emotionen (Sotzek 2019, 127).

Um von einer zur Darstellung gebrachten Generierung von Wissen auf einen Prozess in der weiteren Professionalisierung der Lehrpersonen zu schließen (vgl. Kapitel 5), gilt es die *Qualität* der darin zum Ausdruck kommenden Weiterentwicklung näher zu bestimmen (vgl. ebd., 264). So dokumentiert sich eine Erweiterung des impliziten und propositionalen Wissens darin, dass …

- sich Veränderungen auf der Ebene des Erlebens vollziehen: Ein Vergleich von Emotionsexpressionen (und damit verbundenen habituellen Werthaltungen, impliziten Gegenhorizonten und verwendeten konjunktiven Begriffen) lässt auf veränderte Verhältnisse zur Darstellung des Erlebten schließen. Aus dem

doi.org/10.35468/5973-09

Wie des Erlebens von Emotionen lässt sich ableiten, dass sich ein vorheriges, unthematisiert bleibendes Erleben verändert hat. In dem erzählten Kontext der Bearbeitung kann zudem zur Darstellung gebracht werden, dass sich die Intensität und Dauer des Erlebens von Emotionen gewandelt hat. Eine Transformation des Verhältnisses der Darstellenden zum Dargestellten kommt dann zum Ausdruck, wenn ein habitusverunsicherndes Erleben in Relation zu einer Bestärkung (oder umgekehrt) gesetzt wird.

- sich Veränderungen auf der Ebene des erlebten Bearbeitungsdrucks vollziehen: Diese dokumentieren sich in dargestellten Bearbeitungsweisen, die entweder habitualisiert oder (noch) nicht Bestandteil der Habitusstruktur sind. Zudem können gebildete Erklärungs- und Orientierungstheorien[5] sowie umgestaltete oder neu entworfene identitätsbezogene Erwartungen Ausdruck einer veränderten reflexiven Bezugnahme auf das eigene Erleben und Handeln sein. Dies kann in Relation zu neuen oder modifizierten expliziten Gegenhorizonten stehen.

Wie in Abbildung 1 veranschaulicht, sind beide hier analytisch differenzierten Veränderungsformen stets in Bezug zueinander zu bestimmen. Im empirischen Einzelfall kann jedoch auf der Ebene der proponierten Performanz eine Form stärker in den Vordergrund rücken. Das von den Lehrpersonen zur Darstellung gebrachte propositionale und performative, implizite Wissen kann somit in Relation zu einer Erfahrung gesetzt werden, die sich als *neuartig* ausweisen lässt und zu einer von den Lehrpersonen wahrgenommenen Erweiterung ihres Erfahrungswissens führt. Die Generierung von Wissen wird zudem mit der Frage verbunden, inwiefern die Auseinandersetzung mit Emotionen das *Potenzial* hat, das Wissen in einen Orientierungsrahmen (i.w.S.) zu überführen (vgl. Bohnsack 2020, 32ff. und die Kategorie der *konstituierenden Rahmung*; vgl. auch den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band). So entsteht durch die habitualisierte Bewältigung des (gemeinsamen oder strukturidentischen) Erlebens praxisinhärenter Spannungsverhältnisse ein konjunktiver Erfahrungsraum, in dem sich die Form der Bewältigung selbst wiederum als Praxis konstituiert, die wiederholt und reproduziert werden kann (vgl. Bohnsack 2017, 108).

Im Rahmen einer komparativen Analyse wird folglich eine Unterscheidung auf der Ebene einer *potenziellen Habitualisierung* des generierten Wissens getroffen (vgl. Sotzek 2019, 265ff.). Dieses Potenzial kann sich darin dokumentieren, dass …

- sich eine kontinuierliche Handlungspraxis entwickeln kann sowie
- die Praxis für andere erwartbar wird und sich generalisierbare Erwartungen bilden können (vgl. Bohnsack 2020, 33).

5 Beide Formen des Theoretisierens in der Logik von Um-zu und Weil-Motiven zeichnen sich durch eine Zweckrationalität aus, sind auf der propositionalen Ebene zu verorten und umfassen das, worüber geredet und was dargestellt wird (vgl. Bohnsack 2017, 92).

doi.org/10.35468/5973-09

Beide dokumentarischen Fokussierungen, die Erweiterung des impliziten und propositionalen Wissens sowie die Habitualisierung dieses Wissens, ergänzen sich somit wechselseitig (vgl. Kapitel 5).
Im Weiteren wird anhand des Einzelfalls Lisa-Marie Jung ein Professionalisierungsprozess rekonstruiert. In der nachfolgenden *Fokussierungsmetapher* (vgl. Bohnsack 2011, 67) dokumentiert sich ein Spannungsverhältnis, das innerhalb des Themas „Umgang mit Emotionsexpressionen der Schüler:innen" der Typik „Umgang mit Emotionen als wahrgenommene Norm" zugeordnet werden kann und im konjunktiven Erfahrungsraum der unterrichtsbezogenen Interaktion kontextuiert ist (zur empirischen und theoretischen Einbettung vgl. Sotzek 2019). Der berufsbezogene Habitus der Lehrerin kann als „aneignungsbezogener Vermittlungsbezug" beschrieben werden (zur Einbindung dieses berufsbezogenen Habitus in eine mehrdimensionale Typologie vgl. Hericks u. a. 2018). Auf die Frage nach einem Erlebnis, das sie besonders gefordert habe, antwortet die Lehrerin Folgendes:

> „(2) Ä::hm ja, also was- was mich halt immer wieder jetzt überhaupt in den letzten Wochen besonders fordert, sind immer so diese ganzen emotionalen äh: Geschichten, die im Unterricht ja aber auch immer äh unterschwellig ablaufen, wo man ähm in der Ausbildung, finde ich, ähm schlecht drauf vorbereitet werden kann, also ich würde das noch gar nicht mal als Problem der Universitäten oder der Studienseminare sehen, sondern das sind einfach Situationen, die kann kein Mensch vorhersehen, @dass sowas passiert@ und dann ä:h denk ich halt immer: ‚Oh Gott, was mach ich jetzt!'. Ja. Also zum Beispiel in meiner siebten Klasse hat ein ähm Mädchen während des Unterrichts ähm ihre Periode bekommen, (1) ja. So. @(..)@ @Das wurde mir dann mitgeteilt@, ja so: ‚Okay, ja was mache ich jetzt?' […] Also diese ganzen emotionalen Sachen, ne: wenn- wenn Kinder weinen oder irgendwelche Probleme haben, ja oder Situationen entstehen auf die ich selbst keine Antwort weiß: @Ich hab auch keine Ahnung was man macht, wenn man mitten im Unterricht die Periode bekommt, ja, das weiß ich auch nicht@. Ja, dann muss man sich irgendwie was einfallen lassen schnell und das sind so Situationen äh:, die mich dann äh stark fordern, finde ich. Also wo ich dann irgendwie unter Stress gerate, weil ja mhmm auch relativ schnell eine Lösung gefunden werden muss irgendwie @für diese Situation, ja@ und da:nn ähm ja, da fühle ich mich dann besonders gefordert. Oder wenn eben auch geweint wird wegen schlechter Noten oder Problemen zu Hause, all solche Sachen fordern mich jetzt persönlich mehr als jetzt die Unterrichtsgestaltung oder so, also (1) hab ich so das Gefühl."

(It1: 381-405).

Auf den Frageimpuls der Interviewer:in hin bewertet Lisa-Marie Jung emotionsbezogene Anforderungen als etwas, das sie ‚besonders fordert'. Das Adverb ‚besonders' impliziert eine recht hohe Intensität des Erlebens. Die adverbielle Ergänzung ‚halt immer wieder' deutet darauf hin, dass ein solches Erleben für Lisa-Marie Jung zum einen selbstverständlich ist und zum anderen kontinuierlich wahrgenommen wird. Der benannte Zeitkontext ‚jetzt überhaupt in den letzten Wochen'

doi.org/10.35468/5973-09

intensiviert die Dauerhaftigkeit des Erlebens. Der Begriff ‚äh: Geschichten' bringt eine gewisse Distanz und Diffusität auf der Ebene der Explikation zum Ausdruck. Die Lehrerin scheint die Form des in einem solchen Fall Dargestellten nicht näher explizieren, sondern nur narrativ oder beschreibend entfalten zu können. Den sich in der unterrichtsbezogenen Interaktion ereignenden ‚emotionalen äh: Geschichten' schreibt Lisa-Marie Jung zu, ‚immer äh unterschwellig abzulaufen'. Die Bewertung ‚aber auch unterschwellig' weist darauf hin, dass Emotionen die Interaktionsweise der Beteiligten beeinflussen und dieses strukturierende Moment nicht reflexiv wahrgenommen wird. Auf diese Dimension des Unterrichts hat die Lehrerin in ihrer Wahrnehmung keinen direkt kontrollierenden Einfluss, womit der Unterrichtspraxis eine permanente Instabilität inhärent ist.

Lisa-Marie Jung konstatiert, dass sie in ihrer absolvierten Ausbildung nicht ausreichend Handlungsmöglichkeiten vermittelt bekommen habe, um mit den Emotionsexpressionen der Schüler:innen angemessen umgehen zu können. Die Zuständigkeit für eine Vorbereitung auf solche Praxisanforderungen schreibt sie nicht den Ausbildungsräumen zu. Das betonte Modalverb in der Bewertung ‚schlecht drauf vorbereitet werden kann' kann dahingehend interpretiert werden, dass der Umgang mit Emotionen eine besondere Anforderung im Rahmen der unterrichtsbezogenen Interaktion darstellt, auf die in einem reflexiven Zugang außerhalb des Praxiskontextes nicht vorbereitet werden könne. Als Erklärungstheorie führt die Lehrerin eine der Entstehung von emotionalen Situationen zugrunde liegende Kontingenz an (‚das sind einfach Situationen, die kann kein Mensch vorhersehen'). Es kommt folglich die Wahrnehmung zum Ausdruck, dass Emotionsexpressionen zu unerwarteten Ereignissen führen, die in ihrer Struktur aufgrund fehlender zweckrationaler Prognostizierbarkeit nicht vorhersehbar sind und deren Kontingenz es im Praxisvollzug zu reduzieren gilt.

Die Lehrerin bringt mit ihrer beschriebenen Reaktion ‚und dann ä:h denk ich halt immer: „Oh Gott, was mach ich jetzt!"' zur Darstellung, dass sie auf kein bewährtes Erfahrungswissen zurückgreifen kann. Das Temporaladverb ‚immer' kann dahingehend interpretiert werden, dass der Sinnzusammenhang, in dem die Emotionsexpressionen der Schüler:innen eingebunden sind, nur aus der jeweiligen Situation heraus erschließbar ist. Das wiederholte Anführen ihres Nicht-(Weiter-)Wissens zeigt, dass das Fehlen von Routinen im Umgang mit der Expression von Emotionen seinerseits Emotionen auszulösen scheint, die als habitusverunsichernd erlebt werden. Diese Erlebensform kommt auch darin zum Ausdruck, dass in actu ein Umgang gefunden werden muss; Lisa-Marie Jung expliziert die Notwendigkeit, ‚dann muss man sich irgendwie was einfallen lassen schnell'. Das Modalverb ‚müssen' und das Adverb ‚schnell' implizieren ein habitusspezifisch erfahrenes Sollen, das mit einer Dringlichkeit verbunden ist, die auf einen erlebten Bearbeitungsdruck schließen lassen. Dies dokumentiert sich auch darin, dass die durch den Erzählimpuls vorgegebene Erlebensweise wiederholend aufgegriffen,

doi.org/10.35468/5973-09

intensiviert und neu formuliert wird (‚stark fordern'; ‚besonders gefordert'; ‚wo ich dann irgendwie unter Stress gerate'). Die Intensivierungen deuten darauf hin, dass die dargestellte Verunsicherung ihres berufsbezogenen Habitus in einer recht hohen Intensität erlebt wird. Eine Umgangsweise mit den wahrgenommenen Emotionsexpressionen der Schüler:innen zu finden, scheint Ressourcen zu fordern und Spontanität zu erzwingen (‚weil ja mhmm auch relativ schnell eine Lösung gefunden werden muss irgendwie'). Das Erleben resultiert also daraus, dass spontan gehandelt werden muss, was Lisa-Marie Jungs Wahrnehmung von Unterricht zu widersprechen scheint, der durch zweckrationale ‚Programme' (vor-)strukturierbar ist, indem in der Ausbildung vermittelte Wenn-dann-Strategien angewendet werden.

Neben der allgemeinen Benennung von ‚irgendwelchen Problemen' führt die Lehrerin unter anderem als Beispiele an, dass eine Schülerin ihre Periode bekam oder Schüler:innen aufgrund verschiedener Beweggründe weinen. Emotionsexpressionen der Schüler:innen, die nicht in Relation zu einer Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand stehen und damit in einem engeren Sinn auf den Unterricht bezogen sind, werden demnach als Irritation erlebt. Dies weist auf eine habituelle Orientierung an den Lernprozessen der Schüler:innen hin, die Lisa-Marie Jung auch in der folgenden Aussage zum Ausdruck bringt: ‚all solche Sachen fordern mich jetzt persönlich mehr als jetzt die Unterrichtsgestaltung oder so'. In Relation zu dieser habituellen Werthaltung konturiert sich die normative Verhaltenserwartung, für die Emotionen der Schüler:innen zuständig zu sein und eine Umgangsweise mit ihnen zu finden. Zugleich dokumentiert sich hier ein eher rationalistisches Verständnis von Unterrichtsgestaltung, das die emotionale Dimension von interaktiven Beziehungen nicht einzuschließen scheint. Sich im Unterricht ereignende Emotionsexpressionen stehen somit für Lisa-Marie Jung in Diskrepanz zu dessen Rationalität und (propositionaler) Logik.

In der Antwort der Lehrerin auf die Nachfrage, wie sie mit der Situation umgehe und wie sie diese für sich bewältige, bringt Lisa-Marie Jung mehrere Bearbeitungsweisen zum Ausdruck, die daran orientiert sind, ‚dem Kind halt auch so schnell wie möglich gerecht' zu werden (It1: 416f.).

> „ich versuch mich dann immer auch reinzuversetzen quasi, wenn ich jetzt in der Lage wäre, was würde ich mir sozusagen wünschen, was der Lehrer oder die Lehrerin tut und äh:m versuch dann einfach relativ schnell zu handeln, versuch aber auch gleichzeitig immer auch andere Schüler mit einzubinden, weil ich einfach von meiner äh: eigenen ja sozusagen Zeit als Schülerin, ist ja jetzt noch nicht so:: lange her ja, einfach auch weiß, dass es Kindern dann auch hilft, wenn Freundinnen, Freunde irgendwie dabei sind."

(It1: 417-424).

Zum einen vollzieht Lisa-Marie Jung einen Perspektivwechsel und versetzt sich an die Stelle der Schülerin oder des Schülers. Sie versucht, zu antizipieren, was von ihr als Lehrperson erwartet werden könnte. Die antizipierten Erwartungen

doi.org/10.35468/5973-09

scheinen dann eine Orientierungstheorie zu bilden, um deren direkte handlungspraktische Umsetzung sie bemüht ist. Zum anderen beteiligt Lisa-Marie Jung andere befreundete Schüler:innen. Diesen Handlungsentwurf begründet sie mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen als Schülerin. Dass sich die Lehrerin als zuständig wahrnimmt, die Situation zu strukturieren, lässt sich in der nachfolgenden Passage rekonstruieren (vgl. Rauschenberg & Hericks 2018, 119). Zugleich konturiert sich hier ihre Wahrnehmung der *handlungsbezogenen* Norm (vgl. Bohnsack 2020, 30), für die Emotionen der Schüler:innen zuständig zu sein und eine Umgangsweise mit ihnen zu finden:

> „also das- @das stresst mich dann, ja@, weil ich das eigentlich nicht möchte, dass solche Sachen ähm ja sind. Ich meine da konnte ich ja jetzt wirklich nichts für ja, aber wenn dann eben halt irgendwelche äh:, sag ich mal, Sachen im Unterricht passieren, wo dann äh:m geweint wird oder irgendwie äh emotional überreagiert wird, dann (1) ähm sehe ich mich schon so irgendwie in der Pflicht, das wieder @gradezubiegen@. Ja."

(It1: 430-435)

Aus der Kontextuierung der Aussage lässt sich schließen, dass die Lehrerin mit ‚da' auf die Unterrichtssituation verweist, in der eine Schülerin ihre Periode bekommen hat. Die Bewertung ‚konnte ich ja jetzt wirklich nichts für' deutet in Relation zu der nachfolgenden Abgrenzung (‚aber wenn dann eben halt') darauf hin, dass sich die Lehrerin für das Entstehen dieser Situation keine Verantwortung zuschreibt. Diese scheint sie dann zu übernehmen, wenn sich die Emotionen der Schüler:innen auf den Unterricht beziehen (‚sehe ich mich schon so irgendwie in der Pflicht'). Die von Lisa-Marie Jung wahrgenommene Aufgabe besteht folglich darin, ‚das wieder @gradezubiegen@'. Das Verb ‚gradezubiegen' impliziert, dass es etwas gibt, das schief ist und ein Problem darstellt, was bearbeitet, genauer beseitigt werden muss. Der Umgang mit den Emotionsexpressionen der Schüler:innen steht folglich in Spannung zu ihrer habituellen Orientierung an der Vermittlungspraxis. Die Auseinandersetzung mit der erlebten Dringlichkeit einer Bearbeitung kommt in der Selbstidentifizierung zum Ausdruck, als Lehrerin sofort eine ‚Lösung' zu finden. Es kann somit rekonstruiert werden, dass sich die Lehrerin für die Emotionen der Schüler:innen als zuständig und verantwortlich wahrnimmt, sofern es der Wiederherstellung und Aufrechterhaltung des unterrichtlichen Rahmens dient.

Eine Relationierung der drei Passagen lässt die Interpretation zu, dass der Lehrerin trotz der zum Ausdruck gebrachten Bearbeitungsweisen kein ausreichendes Erfahrungswissen für die Bewältigung der wahrgenommenen Anforderungen zur Verfügung steht, das in künftigen strukturidentischen Situationen die Intensität des habitusverunsichernden Erlebens nachhaltig verringern könnte. Dies lässt sich auf ein rationalistisches Verständnis von Unterrichtsgestaltung und eine Orientierung an (in der Ausbildung erworbenen) zweckrationalen Programmen zurückführen, mit denen Situationen als in ihrer Struktur vorhersehbar und

doi.org/10.35468/5973-09

habituell bewältigbar gelten. Zugleich scheint sich die Lehrerin an der Norm zu orientieren, für die Emotionen der Schüler:innen zuständig zu sein und eine Umgangsweise mit ihnen zu finden. Das zum Ausdruck kommende Bemühen um die Herstellung eines kontrollierten Ablaufs impliziert einerseits, dass Lisa-Marie Jung ihre Entscheidungen noch nicht routiniert trifft bzw. treffen kann, und andererseits, dass noch keine Interaktionsgeschichte entstanden ist, die ein wechselseitig erwartbares Handeln ermöglichen könnte. Die Lehrerin hat jedoch neues Wissen um die Kontingenz von Schüleremotionen erworben sowie Erklärungs- und Orientierungstheorien ausgebildet, die auf einen vertieften – d. h. von performativen, impliziten und propositionalen Reflexionen begleiteten – Auseinandersetzungsprozess mit der wahrgenommenen Norm hindeuten. Die Durchsetzung der Norm dient dabei der Wiederherstellung und Aufrechterhaltung des unterrichtlichen Rahmens. In Bezug auf die Episode mit der ihre Periode bekommenden Schülerin dokumentiert sich zwar (noch) keine Transformation des Erlebens; jedoch weisen die entworfenen Handlungsmöglichkeiten in Verbindung mit der Zurückweisung einer eigenen Verantwortlichkeit für die Entstehung der Situation auf eine sich andeutende Veränderung auf der Ebene des erlebten Bearbeitungsdrucks hin. Inwiefern das erworbene Wissen in einen Orientierungsrahmen überführt wird, der auch in einem erweiterten Verständnis von Unterricht und seiner Gestaltung zum Ausdruck kommt, bleibt an dieser Stelle offen. Eine längsschnittliche Betrachtung dürfte hier weitere Erkenntnisse ermöglichen.

Lisa-Marie Jung bringt in den Interviewpassagen eine Erfahrung zum Ausdruck, die sich als neuartig ausweisen lässt und zu einer Erweiterung ihres Erfahrungswissens führt. In ihren eigenen Emotionsexpressionen, die als *Meta-Reflexionen* verstanden werden können, dokumentiert sich, inwiefern performative, also implizite, und propositionale Reflexionen in Relation zueinander gesetzt sind. Es kann rekonstruiert werden, dass sich die Lehrerin in eine Irritationen zulassende und Emotionen auslösende Auseinandersetzung verwickeln lässt, in der die wahrgenommene Norm als Herausforderung angenommen wird (vgl. Keller-Schneider 2018, 239). Zugleich wird der produktive Charakter eines habitusverunsichernden Erlebens für die Professionalisierung sichtbar. Insbesondere im Kontext dieser Erlebensform dokumentiert sich, inwiefern etwas bedeutsam ist, gelingt und beansprucht (vgl. ebd., 238). Dass die Lehrerin an der wahrgenommenen Norm orientiert ist, zeigt ein Potenzial für die Habitualisierung neuen Wissens. In der hier eingenommenen Perspektive kann der Auseinandersetzungsprozess mit dem erlebten Spannungsverhältnis somit als Professionalisierung gedeutet werden, da durch die wahrgenommene Norm die Reflexion von Zuständigkeits- und Verantwortlichkeitsmodi für die Emotionsexpressionen der Schüler:innen angestoßen sowie Bearbeitungsweisen des erlebten Spannungsverhältnisses erprobt wurden. Eine *konstituierende Rahmung* kommt in der Orientierung an der Herstellung und

doi.org/10.35468/5973-09

Aufrechterhaltung einer fachorientierten Vermittlungspraxis zum Ausdruck, die sich auch in einer Rollenklarheit der Lehrperson dokumentiert. Die konstituierende Rahmung ermöglicht, dass Entscheidungen routinisiert, für die Schüler:innen erwartbar und anschlussfähig für weitere Entscheidungen getroffen werden, sodass die Kontinuität und Reproduzierbarkeit der Praxis gewährleistet ist (vgl. Bohnsack 2020, 33). Inwiefern diese Kriterien auf die Bearbeitung des erlebten Spannungsverhältnisses im Fall Lisa-Marie Jung zutreffen, lässt sich erst in der Analyse weiterer strukturidentischer Spannungsverhältnisse oder in einer längsschnittlichen Betrachtung valide bewerten.

5 Eine Prozessstruktur von Professionalisierung

Ausgehend von empirischen Befunden und theoretischen Überlegungen wird in diesem Beitrag angenommen, dass sich eine im Zuge des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen erfolgte Weiterentwicklung des Wissens in Emotionen dokumentiert sowie über diese wahrnehmbar und (metakommunikativ) darstellbar wird (vgl. Sotzek 2019). Professionalisierung wird folglich zugeschrieben, wenn in dem durch eine wahrgenommene Norm initiierten Auseinandersetzungsprozess mit dem Wie des Erlebens *neues Wissen* generiert wird. Dieses erworbene Wissen kann den Habitus der Lehrpersonen entweder *stabilisieren* oder *Veränderungen anstoßen*. Beide Prozesse, die in Abbildung 2 dargestellt sind, werden als Professionalisierung interpretiert. Andererseits kann die Auseinandersetzung mit Emotionen bereits bestehende Wissensbestände verfestigen. Diese Form der Stabilisierung des Habitus wird in der hier eingenommenen Perspektive nicht als Professionalisierung gedeutet, da in Relation zum rekonstruierten performativen und propositionalen Gedächtnis der Akteur:innen kein neues Wissen entsteht. Die in diesem Abschnitt beschriebene Struktur von Professionalisierung ist bei den Lehrpersonen wissensmäßig repräsentiert, sodass die Forscher:innen keinen gegenüber den Lehrpersonen privilegierten Zugang zu dieser Struktur besitzen (vgl. Bohnsack u. a. 2013, 12), sondern diese lediglich zur Explikation bringen.
In Entsprechung zum theoretischen Zugang von Keller-Schneider (vgl. 2018, 239) wird dieser Prozess dabei nicht normativ hinsichtlich eines Gelingens oder Scheiterns bewertet, sondern es wird die *Erfahrung* in den Vordergrund gerückt, die professionalisierende Erkenntnisse und damit eine Wissenserweiterung bzw. Veränderungen ermöglicht. Der berufsbezogene Habitus selbst, verstanden als *modus operandi* von Emotionen und des Erlebens eines Spannungsverhältnisses, stellt das Ergebnis bereits vollzogener Professionalisierungsprozesse dar. In Anlehnung an Bourdieu (vgl. 1993, 104) kann der Habitus als *vergessene,* d. h. in ihren Entstehungsbedingungen und konkreten Praxisvollzügen nicht mehr explizierbare *Professionalisierungsgeschichte* betrachtet werden (vgl. Bohnsack 2017, 114). Die

doi.org/10.35468/5973-09

Lehrpersonen haben die objektiven Strukturen der Habitusgenese in ihre Körper eingeschrieben, sodass in der Aktualisierung des Habitus und somit in seinen Praxisformen die gesamte Vergangenheit und Professionalisierungsgeschichte mitwirkt (vgl. Bourdieu 1993, 104). In der Auseinandersetzung mit einem von Emotionen begleiteten Spannungsverhältnis kann folglich ein sich situativ vollziehender und über konkrete Praxisformen verzeitlichter Professionalisierungsprozess in die Wahrnehmung der Akteur:innen gelangen, der – vergessen – zu einem Bestandteil der Professionalisierungsgeschichte wird, die wiederum die Art und Weise nachfolgender Auseinandersetzungen mitbestimmt. Die im Weiteren beschriebene und in Abbildung 2 zusammengefasste Prozessstruktur[6] konstituiert sich erfahrungsraumgebunden und auf der Grundlage eines performativen und propositionalen Gedächtnisses, das als habitualisiertes Erfahrungswissen einen Orientierungsrahmen i.w.S. bildet (vgl. Sotzek 2019, 260; Bohnsack 2017, 56f.). Dies ermöglicht eine Kontinuität und Sicherheit des (interaktiven) Handelns sowie die Entstehung eines kollektiven Gedächtnisses (vgl. ebd., 57):

Wird durch Praxisanforderungen und darin kontextuierte exterior erfahrene (und identitätsbezogene) Erwartungshorizonte eine Norm wahrgenommen, löst dies eine *Irritation* des Habitus dadurch aus, dass alternative, also kontingente Praxen wahrgenommen werden, die in Bezug auf die Norm gleicherweise möglich sind. Der Begriff der Irritation schließt eine Kontingenzerfahrung und damit eine Offenheit an Möglichkeiten des Erlebens und Handelns ein (vgl. Luhmann 1984, 152). Der Habitus kann zugleich als ein Prinzip verstanden werden, das diese Offenheit reduziert (vgl. Sotzek 2019, 103). Die Kontingenzerfahrung kommt auch in an den *modus operandi* gebundene Emotionen zum Ausdruck und initiiert einen Auseinandersetzungsprozess, der sich als ein von den Akteur:innen wahrnehmbares Spannungsverhältnis beschreiben lässt. Das Erleben von Emotionen kann über zwei empirisch differenzierbare Pole bestimmt werden (vgl. ebd., 104): über das Erleben einer Verunsicherung oder über das einer Bestärkung des Habitus.[7] Das *Wie* des Erlebens von Emotionen zeichnet sich durch eine für die Akteur:innen wahrnehmbare Intensität und Dauer aus (vgl. Scheve 2011, 210; Hochschild 2006, 94; Mees 2006; zur Qualität von Spannungsverhältnissen vgl. Sotzek u. a. 2017; Wittek u. a. 2020).

6 Das Prozessmodell der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen von Keller-Schneider (2010; 2018) stellt in diesem Zusammenhang die zentrale Bezugstheorie dar (vgl. Sotzek 2019, 252ff.).

7 Da die Praxisanforderungen in Interaktionszusammenhängen fortwährend variieren (vgl. auch Bourdieu & Wacquant 1996, 167), ist eine Form der Verunsicherung oder Bestärkung des Habitus grundsätzlich als ein sich permanent vollziehender Prozess zu begreifen Mit Emotionen rückt zugleich eine spezifische Erlebensweise eines Spannungsverhältnisses in unterschiedlicher Dringlichkeit in den Aufmerksamkeitsfokus der Akteur:innen.

doi.org/10.35468/5973-09

Je nachdem, in welcher Qualität Emotionen im Konkreten und das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm im Allgemeinen (dessen Ausdruck und Bestandteil Emotionen sind) erlebt werden, kann dies die Akteur:innen unter einen unterschiedlich stark ausgeprägten Bearbeitungsdruck setzen. Der Bearbeitungsdruck äußert sich in Form eines Auseinandersetzungsprozesses, dem in seiner Wirkung auf den Habitus ein veränderndes Potenzial inhärent ist. Als Veränderung wird eine auf der Ebene der performativen und propositionalen Dimension zur Darstellung gebrachte Erweiterung des Wissens konzeptualisiert, die sich auf der Ebene des Erlebens und der Praxis zeigt (vgl. Sotzek 2019, 240f., 264; Abschnitt 5).[8] Die Dimension des Bearbeitens eines Spannungsverhältnisses umfasst sowohl eine habitualisierte als auch eine (noch) nicht habitualisierte Praxis, d. h. Bearbeitungsweisen, die empirisch (noch) nicht in ihrer Dauerhaftigkeit und Reproduzierbarkeit rekonstruiert werden können (vgl. die Konzepte des spontanen Handelns bei Nohl 2006, 17f. und 261 sowie der Aktionismen bei Bohnsack 2017, 76 und 230ff.). Das Bearbeiten eines Spannungsverhältnisses kann sich in Form von wahrgenommenen Emotionen vollziehen, durch diese ausgelöst werden, sie zum Gegenstand haben und/oder ihr Erleben mitbestimmen. Die *generative Funktion* von Spannungsverhältnissen basiert daher auf einer vertieften Auseinandersetzung mit einer wahrgenommenen Norm oder mit an identitäts- und handlungsbezogene Entwürfe gebundenen Emotionen. Sie besteht sowohl in der Generierung von Wissen als auch in der Habitualisierung und Überführung dieses Wissens in einen Orientierungsrahmen i.w.S. (vgl. Sotzek 2019, 86ff.). Das generierte Wissen strukturiert wiederum den nachfolgenden Auseinandersetzungsprozess mit und gehört, wenn es als Erfahrungswissen gespeichert wird, zum performativen und propositionalen Gedächtnis. *Was* von den Akteur:innen als Irritation des Habitus *wie* erlebt wird und *wie* sich dieses Erleben als Spannungsverhältnis darstellt, gilt es zugleich empirisch in einer komparativen Analyse zu rekonstruieren (vgl. ebd., 104).

8 Metatheoretisch sind zunächst permanent sich vollziehende Veränderungsprozesse zu konstatieren, die sich zum einen aus der Dynamik der Habitusstruktur, des konjunktiven Erfahrungsraums sowie des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm ergeben (vgl. Sotzek 2019, 240). Veränderungen dokumentieren sich im Rahmen der Erzählung chronologisch-sequenzierter Handlungs- und Erlebensabläufe in Relation zu dem Wissen um alternative Deutungs-, Erlebens- oder Handlungsmöglichkeiten und damit auch im Vergleich unterschiedlicher Zeitkontexte (vgl. Bohnsack 2017, 98).

doi.org/10.35468/5973-09

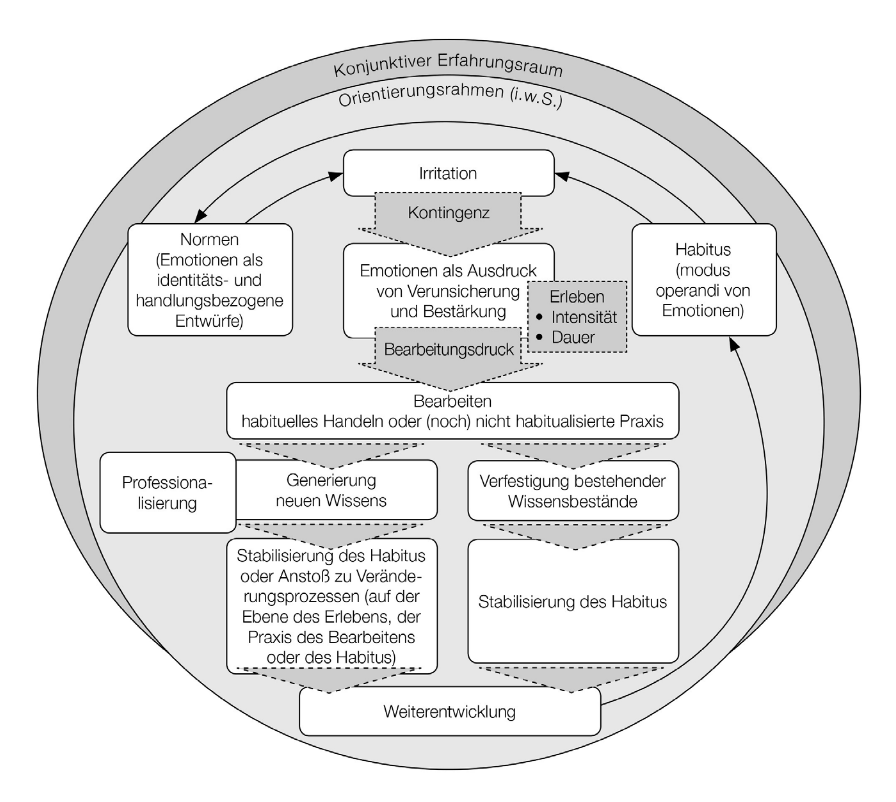


Abb. 2: Das Erleben und Bearbeiten von Spannungsverhältnissen als Prozessstruktur von Professionalisierung (Sotzek 2019, 263).

Begründen Combe, Paseka und Keller-Schneider (2018, 59) in ihrer Auseinandersetzung mit Luhmanns Überlegungen, dass Kontingenz „geradezu das Konstitutionselement des Sozialen“ sei, so zeigt sich auch in der hier eingenommenen praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive, dass für eine Weiterentwicklung der Wissensbestände eine Irritation des Habitus konstitutiv ist. Den eine Irritation begleitenden Emotionen kann je nach Intensität und Dauer ihres Erlebens eine zentrale Bedeutung für die Professionalisierung zukommen. In der empirischen Rekonstruktion wird dabei der produktive Charakter eines habitus*verunsichernden* Erlebens für die Professionalisierung sichtbar (vgl. Sotzek 2019). Dieses Erleben zeichnet sich durch ein *Nicht-mehr-sicher-Sein* aus, da ein sich bewährendes Handeln in Selbstverständlichkeit unterbrochen sowie die sich selbstverständlich vollziehende Gültigkeit und Wirksamkeit habitueller

doi.org/10.35468/5973-09

Orientierungen und Werthaltungen in Frage gestellt wird (vgl. ebd., 104).[9] Diese Gültigkeit und Wirksamkeit erweist sich demgegenüber bei einem habitus*bestärkenden* Erleben, das wiederum ein *Wieder-sicherer-Werden* und eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Aktualisierungs- und Entstehungsbedingungen des Habitus umfasst (vgl. ebd.). Im Folgenden soll der diesen Erlebensformen zugrunde liegende Prozess näher beschrieben werden:

Bewegt sich der Habitus „wie ein Fisch im Wasser und die Welt erscheint ihm selbstverständlich" (Bourdieu & Wacquant 1996, 161), so wird angenommen, dass sich ein solches Handeln im Modus des *Vertrauens* vollzieht. Erst im Falle des Scheiterns – interpretiert als Unterbrechung des habituellen Vertrauens – werden für Bourdieu (vgl. 1993, 190) explizite Regeln, Abwägungen oder Erklärungen relevant.[10] Die Irritation des habituellen Vertrauens kann im Zugang der Praxeologischen Wissenssoziologie mit der zuvor erläuterten Konzeption eines Spannungsverhältnisses bzw. des Orientierungsrahmens i.w.S. beschrieben werden. Wird der Habitus als „eine handlungspraktische Bewältigung *diskrepanter* normativer Anforderungen" (Bohnsack 2014a, 50; Herv. im Orig.) verstanden, so kann zudem angenommen werden, dass er als *modus operandi* auch im Umgang mit Spannungsverhältnissen eine Struktur darstellt, die für die Akteur:innen Vertrauen herstellt. Vertrauen scheint sich dadurch einzustellen, dass mit dem Habitus sowohl dauerhafte und übertragbare Dispositionen existieren, die objektiv an ihr Ziel angepasst sind, als auch Strategien aktualisiert werden können, die fortwährend ermöglichen, neue Erfahrungen handlungspraktisch zu bewältigen (vgl. Bourdieu 1993, 98, 114).

In einer systemtheoretischen Perspektive stellt für Luhmann (vgl. 2014, 13, 23) Vertrauen eine Form der Sicherheit dar, die in der Gegenwart gewonnen wird, aber auf die Zukunft gerichtet ist. Die Funktion des Vertrauens bestehe folglich darin, unter Komplexität zu handeln und mit ihr zu leben, indem es die Gegenwart in ihrer Möglichkeit stärkt, *Komplexität zu erfassen und zu reduzieren* (vgl. ebd., 18). Luhmann (vgl. ebd., 27) beschreibt vor dem Hintergrund des Bezugsproblems der sozialen Komplexität Vertrauen als *Problem der riskanten Vorleistung*. Dies schließe die potentielle Enttäuschung einer Erwartungssicherheit ein. Das System interpretiere damit die Welt stets selektiv und nehme eine Komplexitätsreduktion auf

9 Kramer (2013, 22) versteht in einer strukturtheoretischen Sichtweise den Habitus „als Form der Bewältigung der Krise im Modus der Routine […], die jedoch selbst erneut in eine Krise einmünden kann, wenn sich die Routinen nicht mehr bewähren". Der Autor entwickelt damit eine strukturtheoretische Beschreibung eines Zusammenhangs, welchen er in Bezug auf das Konzept der Spannungsverhältnisse in der Möglichkeit sieht, die Spannung zwischen Habitus und Orientierungsschema „nicht (mehr) in einer einfachen Reproduktionsbewegung bewältigen zu können" (ebd.).

10 Zur Bedeutung von Nicht-Passungsverhältnissen und ihren Auswirkungen auf den Habitus vgl. Rosenberg (2017); Kramer (2017).

doi.org/10.35468/5973-09

einen Umfang vor, der Orientierung bietet und dadurch strukturierte Möglichkeiten des Erlebens und Handelns eröffnet (vgl. ebd., 39).[11]
In einer eher strukturalistischen Perspektive im Rahmen der soziologischen Emotionsforschung umfasst Vertrauen sowohl ein auf Projektionen basierendes Hoffen auf eine noch ausstehende positive Entwicklung als auch eine aus vergangenen Erfahrungen erworbene (Selbst-)Sicherheit, die zukünftiges Handeln strukturiert und das Aufsuchen bestimmter Interaktionszusammenhänge befördert (vgl. Scherke 2009, 74). Barbalet (vgl. 1998, 84) bezieht sich dabei auf das Konzept der Disposition, da dieses im Vergleich zu dem der Motivation und Motive kein explizites Bewusstsein impliziert. Vertrauen wird verstanden als „emotion type of self-projected assured expectation" (ebd., 87). Ihm kommt – in Entsprechung zu Luhmann – die Funktion zu, das Erleben von Unsicherheit gegenüber der Zukunft zu reduzieren (vgl. Barbalet 2009, 372). Diese situationsstrukturierende Funktion müsse den Akteur:innen jedoch nicht explizit sein (vgl. Scherke 2009, 73). Vertrauen verknüpfe folglich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander (vgl. ebd., 74).
Aus diesem verkürzten Blick auf zwei paradigmatisch unterschiedliche Konzepte von Vertrauen lassen sich bereits folgende Annahmen ableiten: Da sich soziale Praxis durch Kontingenz auszeichnet, besteht eine Vielzahl an Handlungs- und Erlebensmöglichkeiten. Mit seiner spezifischen Zeitstruktur basiert Vertrauen auf einer Selektion aus dieser Offenheit und ermöglicht als eine strukturierte Form des Umgangs mit Kontingenz, unter Komplexität zu handeln. Es hat folglich die Funktion, das Erleben von Unsicherheit zu reduzieren. Habitus und Emotionen (verstanden als Meta-Reflexionen) stellen dabei Selektionsformen von Kontingenz dar. Vollzieht sich ein Handeln in Selbstverständlichkeit im Modus des Vertrauens, so ist diese Emotion den Handelnden weitgehend implizit. Wird das habituelle Vertrauen durch eine wahrgenommene Norm jedoch erfahrbar irritiert, wird die damit verbundene Kontingenzerfahrung und das sich konstituierende Spannungsverhältnis von Emotionen begleitet, die entweder als habitusverunsichernd oder als habitusbestärkend erlebt werden. Eine reproduzierbare und wiederholte Bearbeitung des *Wie* des Erlebens von Spannungsverhältnissen führt folglich zur Herstellung eines habituellen Vertrauens, das ein routiniertes Handeln ermöglicht, weil das erworbene Erfahrungswissen in einen Orientierungsrahmen i.w.S. überführt wurde (vgl. Bohnsack 2017, 56f.).

11 Generalisierte Erwartungserwartungen im Sinne von Luhmann (vgl. 1969) bieten eine Erwartungssicherheit, die bedeutsamer ist als ihre Erfüllungssicherheit (vgl. ebd., 31, 39). Normen reduzieren folglich auch Komplexität, indem sie erwartbare Handlungsanschlüsse als Sollens-Erwartungen an die Akteur:innen stellen (vgl. Tranow 2015, 256, 257). Sie lassen sich mit Luhmann (1969, 37; Herv. im Orig.) als „kontrafaktisch stabilisierte Erwartungen" beschreiben, die im Fall eines Zuwiderhandelns oder einer nicht realisierten Umsetzung der Norm, dennoch aufrechterhalten werden und weiterhin Gültigkeit beanspruchen. Dieses Vertrauen in eine Norm unterscheidet sich jedoch kategorial von einem habituellen Vertrauen.

doi.org/10.35468/5973-09

6 Diskussion und Ausblick

In Entsprechung zu Hericks, Keller-Schneider & Bonnet (vgl. 2019, 598) wird unter *Professionalisierung* ein berufsbiographischer Prozess gefasst, in dem sich die Professionellen in die spezifischen Strukturen des Berufs einsozialisieren und die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen in einem aktiven Auseinandersetzungsprozess erwerben und weiterentwickeln. Demgegenüber werden mit dem Begriff der *Professionalität* Wissensbestände bezeichnet, die in einer normativen Perspektive als ein bestimmter Grad an Könnerschaft ausgewiesen werden können. In einem praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang ist in diesem Beitrag eine *Prozessstruktur von Professionalisierung* beschrieben worden, die mögliche Folgen des Auseinandersetzungsprozesses mit einer wahrgenommenen Norm beschreibt. Dieser Auseinandersetzungsprozess ist als ein von Emotionen begleitetes Erleben und Bearbeiten eines Spannungsverhältnisses konzeptualisiert. Die theoretischen und empirischen Ausführungen zeigen einerseits, dass sich in der Bearbeitung des erlebten Spannungsverhältnisses Professionalisierung vollziehen kann, sowie andererseits, dass Emotionen der Lehrperson, wie sie von dieser im Interview zum Ausdruck gebracht werden, Ausdruck und Auslöser für Professionalisierung sind und diese zugleich mitstrukturieren. Ein spezifischer Professionalisierungsprozess ruht dabei auf bereits bewältigten Auseinandersetzungen und bestimmt wiederum die nachfolgenden mit (vgl. Abschnitt 5). Der Habitus der Lehrpersonen aktualisiert somit in seinen Praxisformen eine Professionalisierungsgeschichte. Die Abstraktion vom Einzelfall im Sinne einer mehrdimensionalen Typologie zur professionalisierungsrelevanten Bedeutung von Emotionen stellt dabei ein Forschungsdesiderat dar.

Die Zuschreibung von *Professionalität* bedarf wiederum einer normativen Bewertungsfolie, um die Bewältigungs- und Bearbeitungsformen von erlebten Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen zu beurteilen (vgl. Helsper 2018, 129; Kramer & Pallesen 2018; Bonnet & Hericks 2019). Professionalität und Professionalisierung sind dabei in Relation zueinander zu bestimmen: Professionalität setzt den Prozess der Professionalisierung voraus, ist folglich ein Ausdruck dessen und zugleich sein Bestandteil. *Wie* Professionalität in der und durch die Bewältigung von Praxisanforderungen gewonnen werden kann, ist in diesem Beitrag in der Fokussierung auf Emotionen als Prozessstruktur von Professionalisierung erläutert worden. In einem empirischen Zugang eröffnet eine längsschnittliche Betrachtung neue Erkenntnismöglichkeiten. Wird bei der Kategorie der Professionalisierung der Prozess der Generierung neuen Wissens fokussiert, so kann mit der Kategorie der Professionalität dieses Wissens in Bezug zu normativen Gegenhorizonten gesetzt werden, um seine Funktionalität und Angemessenheit hinsichtlich der professionellen Kernaufgabe des Unterrichtens sowie professionsethischen Implikationen und Ansprüchen zu

doi.org/10.35468/5973-09

bestimmen (vgl. Bonnet & Hericks 2019). Die Dimension des Erlebens ist daher auch für die Frage nach der Stabilisierung und Veränderung eines *professionellen Habitus* und somit auch für Fragen nach seiner Genese und Transformation relevant (vgl. Helsper 2018; Kramer & Pallesen 2017; 2018).
Auf der Grundlage empirischer Analysen und metatheoretischer Überlegungen lassen sich in der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie erste allgemeine Annahmen zur Professionalität in der Auseinandersetzung mit Emotionen formulieren, die es professionstheoretisch detaillierter auszuarbeiten gilt (vgl. Sotzek 2019, 276f.). Der *Grad der Professionalität* zeigt sich im *Modus der Reflexion* und kann auf drei Ebenen bestimmt werden, nämlich bezogen auf die eigenen Emotionen sowie auf die Interaktion mit Schüler:innen und Kolleg:innen und die darin zum Ausdruck gebrachten Emotionen. Unterschiedliche Aspekte von Professionalität sind in der nachfolgenden Abbildung 3 zusammengefasst:

Lehrpersonen (im Berufseinstieg) **reflektieren**,
inwiefern im Kontext beruflichen Handelns ihre *eigenen Emotionen* erfahrungsraumspezifisch…

- Aufmerksamkeit fokussieren, Bedeutsamkeiten erzeugen und Entscheidungen begleiten.
- auf habituellen Werthaltungen beruhen, die gegebenenfalls an professionsethische Ansprüche anzupassen wären.
- in einen interaktiven Reaktionszusammenhang eingebunden sind und in ihrer Expression Einfluss auf diesen nehmen.
- als Modus der Selbstreflexion genutzt werden können.
- Ressourcen darstellen, um eine berufliche Weiterentwicklung aufrechtzuerhalten oder voranzutreiben.

Konj. Erfahrungsraum: unterrichtsbezogene Interaktion mit Schüler*innen

Konj. Erfahrungsraum: kollegiale Interaktion

Lehrpersonen (im Berufseinstieg) **reflektieren**,
inwiefern *wahrgenommene Emotionsexpressionen der Schüler*innen*…

- durch die Art und Weise der eigenen Vermittlungspraxis ausgelöst werden.
- den eigenen Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereich als Lehrperson betreffen und entsprechende Handlungsschritte fordern.
- als Informationsquelle über die Gestaltung von Lernprozessen, die Beurteilung ihrer Wirkungen sowie die Auswahl von Unterrichtsinhalten dienen können.

Lehrpersonen (im Berufseinstieg) **reflektieren**,
inwiefern…

- die Interaktion mit Kolleg*innen zur Bearbeitung von eigenen Emotionen beitragen kann.
- Emotionen kooperative Arbeitsformen befördern oder hemmen können.
- die Expression von Emotionen in organisationale und institutionelle Strukturen eingebunden ist.
- mit eigenen Emotionen umgegangen werden kann, die aus nicht zu ignorierenden schulbezogenen Strukturvorgaben resultieren.

Abb. 3: Merkmale von Professionalität in der Auseinandersetzung mit Emotionen.

Das Reflektieren kann sich, wie in Abschnitt 3 erläutert wurde, in zwei unterscheidbaren Modi vollziehen: in performativen, impliziten und propositionalen Reflexionen (vgl. Bohnsack 2020, 56ff.). Emotionen stellen dabei selbst zugleich eine spezifische Reflexionsform dar, die implizite und propositionale Reflexionen

doi.org/10.35468/5973-09

in ein Verhältnis zueinander setzen. Neben der Frage nach der Bestimmung von Professionalität stellt sich abschließend eine weitere, auch von Lisa-Marie Jung aufgeworfene Frage, nämlich wie die Auseinandersetzung mit Emotionen zum Gegenstand von Lehrerbildung werden *kann* und *sollte*. In Anlehnung an Hochschild (2006) und Neckel (2005) und auf der Grundlage des Interviews mit Lisa-Marie Jung ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, welche Paradoxien sowie welche individuellen und kollektiven Herausforderungen und Belastungen entstehen, wenn die Auseinandersetzung mit Emotionen institutionalisiert, d. h. in zweckrationalen ‚Programmen' festgehalten wird.

Literatur

Barbalet, J. M. (1998): Emotion, Social Theory and Social Structure. A Macrosociological Approach. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Barbalet, J. M. (2009): A Characterization of Trust, and its Consequences. In: Theory and Society 38(4), 367-382.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 7-25.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 29-53.

Bohnsack, R. (2011): Fokussierungsmetapher. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Budrich, 67.

Bohnsack, R. (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 33-55.

Bohnsack, R. (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-32.

Bonnet, A. & Hericks U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-123.

Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1992): Rede und Antwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

doi.org/10.35468/5973-09

Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamik des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontigenzbewusstsein. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 53-79.

Hascher, T. & Brandenberger (2018): Emotionen und Lernen im Unterricht. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, 289-310.

Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? – Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa, 142-177.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.

Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hsrg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 216-240.

Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.

Helsper, W. & Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 57. Jg., Beiheft, 268-288.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 597-607.

Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, 65-80.

Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 51-67.

Hochschild, A. R. (2006): Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt: Campus.

Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, M. (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten." Den Umhang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 231-254.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 386-407.

Klusmann, U. (2011): Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 277-294.

doi.org/10.35468/5973-09

Kramer, R.-T. (2013): »Habitus(-wandel)« im Spiegel von »Krise« und »Bewährung«. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 14 (1), 13-32.
Kramer, R.-T. (2017): „Habitus" und „kulturelle Passung". Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 183-205.
Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2017): Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlagen und rekonstruktive Perspektiven. Unveröffentlichtes Manuskript.
Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-52.
Kunter, M. (2011): Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 259-275.
Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.
Luhmann, N. (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: Soziale Welt 20, 28-48.
Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Luhmann, N. (2014): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: UTB.
Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Mees, U. (2006): Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie – eine Skizze. In: R. Schützeichel (Hrsg.): Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze. Frankfurt: Campus, 104-122.
Neckel, S. (2005): Emotion by design. Das Selbstmanagement der Gefühle als kulturelles Programm. In: Berliner Journal für Soziologie 15, 419-430.
Neckel, S. & Pritz, S. M. (2016): Emotion aus kultursoziologischer Perspektive. In: S. Moebius, F. Nungesser & K. Scherke (Hrsg.): Handbuch Kultursoziologie. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften, 1-13.
Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 109-122.
Rosenberg, F. von (2017): Ambivalenzen von Habitustransformationen. Praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 299-314.
Scheer, M. (2017): Die tätige Seite des Gefühls. Eine Erkundung der impliziten Emotionstheorie im Werk Bourdieus. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 255-267.
Scherke, K. (2009): Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Scheve, C. von (2011): Die soziale Konstitution und Funktion von Emotion: Akteur, Gruppe, normative Ordnung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, 207-222.

doi.org/10.35468/5973-09

Sotzek, J. (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18 (2), 315-333.
Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 Jg., Beiheft, 202-224.
Tillmann, K.-J. (2014): Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 308-318.
Tranow, U. (2015): Norm, soziale. In: J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, 256-260.
Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2020): Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In: S. Thiersch (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich, 297-322.

Transkriptionszeichen

Zeichen	*Beschreibung*
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
haben=wir	schleifend, ineinander übergehende Wörter
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
viellei-	Abbruch eines Wortes
//mmh//	Hörersignal des Interviewers
L	Überlappung der Redebeiträge
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen

doi.org/10.35468/5973-09

Inga Püster

Zu Fachlichkeit und Normativität in Mentoringgesprächen über Englischunterricht[1]

Abstract

Praxeologische Professionsforschung steht vor der Herausforderung, normative Perspektiven auf Praxis empirisch begründet zu entfalten. Die „praktische Diskursethik“ (Bohnsack 2020) ermöglicht zwar, Aussagen zur Angemessenheit von Diskursen zu treffen. Mit Bezug auf eine Studie zu Mentoringgesprächen über Englischunterricht wird argumentiert, dass es neben dieser diskursethischen Dimension eine bisher unbeachtete, fachdidaktisch-normative Dimension gibt, die mit Blick auf das Potential der Gespräche für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen beachtet werden muss. Dies wird durch die vergleichende dokumentarische Interpretation zweier Mentoringgespräche untermauert. In der Diskussion der Ergebnisse wird ein Weg zur Entfaltung einer solchen fachdidaktisch-normativen Perspektive für das Fach Englisch aufgezeigt: Empirisch erweist sich die Frage, wie Sprachenlernen und Spracherwerb in unterschiedlichen Fällen konzeptualisiert werden, als fachdidaktische Kernfrage, anhand derer unterschiedliche Praktiken in Mentoringgesprächen miteinander verglichen werden können. Es werden im Beitrag jedoch auch Herausforderungen bei der Entfaltung einer fachdidaktischen Norm reflektiert.

Schlagworte

Lehrerprofessionalisierung, Praxisphasen, dokumentarische Methode, Diskursethik, Fremdsprachendidaktik

1 Einleitung

Praxeologische Professionsforschung bewegt sich in einem grundlegenden Spannungsfeld: Einerseits wird in methodologischer Hinsicht die Notwendigkeit betont, dem Prinzip des „methodisch kontrollierte[n] Fremdverstehen[s]“ (Bohnsack 2014b, 23) zu folgen, ohne die normativen Sichtweisen der Forscher:innen über die der Beforschten zu stellen. Andererseits beinhaltet der Forschungs-

1 Dieser Aufsatz ist eine vollständig überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Fassung eines Beitrags, der in der *Zeitschrift für Qualitative Forschung* erschienen ist (Püster 2021a).

doi.org/10.35468/5973-10

gegenstand der Professionalisierung selbst eine normative Komponente und wirft unwillkürlich die Frage auf, wie ein normativer Standpunkt zu empirisch vorgefundenen Praktiken begründet werden kann.
Mit der „praktischen Diskursethik" (Bohnsack 2020) wurde hierzu ein möglicher Weg aufgezeigt. Zunächst müsse als grundlegende Voraussetzung eine konstituierende Rahmung, also ein innerhalb der jeweiligen Organisation relevanter Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, gegeben sein, um überhaupt von professionalisiertem Handeln sprechen zu können (vgl. ebd.). Ob dieses professionalisierte Handeln dann mehr oder weniger ‚gelungen' sei, könne in Bezug auf eine praktische Diskursethik herausgearbeitet werden: Derartige diskursethische Prinzipien betreffen die „Bedingungen der Möglichkeit der Verständigung über unterschiedliche Norm(alitäts)vorstellungen" (ebd., 112). Als ‚gelungen' seien demnach diejenigen Diskurse zu bezeichnen, in denen die Möglichkeit zur Aushandlung von Normen prinzipiell gegeben sei, ohne dass jedoch ein Zwang dazu bestehe (vgl. ebd.). Der komparativen Analyse komme dabei eine wesentliche Bedeutung zu: Denn erst, nachdem die in die interaktive Praxis der Akteur:innen mit ihren Klient:innen eingelassenen diskursethischen Prinzipien fallvergleichend herausgearbeitet worden seien, könne auf dieser empirischen Grundlage dann aus sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Perspektive Stellung zu diesen diskursethischen Prinzipien im Sinne normativer Präferenzen genommen werden (vgl. ebd.).
Das Spannungsfeld zwischen methodologisch gebotener Neutralität und gegenstandsbezogener Normativität ist auch im hier darzustellenden Forschungsprojekt zu Professionalisierungsprozessen in Mentoringgesprächen über Englischunterricht spürbar. In diesem Beitrag werde ich erstens darlegen, dass mittels diskursethischer Analysen ein normativer Standpunkt bezüglich der Art und Weise der *Interaktion* zwischen Mentor:innen und Student:innen begründet werden kann. Zweitens werde ich jedoch argumentieren, dass es darüber hinaus *fachlich-normative Aspekte* – hier also mit Blick auf das Sprechen über das Sprachenlernen bzw. den Spracherwerb der Schüler:innen – gibt, welche bei der Unterscheidung von mehr oder weniger professionalisierten Praktiken im Bereich der Lehrerbildung unbedingt beachtet werden müssen. Dies wird durch den Vergleich zweier Fälle untermauert, welche in Bezug auf die Mentoringbeziehung (diskursethische Perspektive) Ähnlichkeiten aufweisen, sich jedoch in Bezug auf Orientierungen zu Spracherwerb und Sprachenlernen (fachdidaktische Perspektive) unterscheiden. Die Überlegungen leisten somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung praxeologischer Professionsforschung, in der die fachlich-normative Dimension bisher einen blinden Fleck darstellte. Zugleich wird jedoch auch reflektiert, mit welchen Herausforderungen das Entfalten einer solchen fachdidaktischen Norm verbunden ist.

doi.org/10.35468/5973-10

2 Studiendesign

Die Studie geht der Frage nach, wie Mentor:innen und Studierende im Praktikum in Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen über Englischunterricht und über Sprachenlernen sprechen (vgl. Püster 2021b). Einem praxeologischen Ansatz folgend wird rekonstruiert, welche Wissensbestände die Akteur:innen darin einbringen und wie diese zueinander in Bezug gesetzt werden. So werden die sich im Praktikum ereignenden Prozesse zunächst sichtbar gemacht, um sie anschließend im Hinblick auf ihr Potential für die Professionalisierung der Student:innen hin zu diskutieren. Die Stichprobe besteht aus zwölf Tridems von je zwei Masterstudent:innen des Lehramts Englisch und je einem:r Mentor:in, welche zum Erhebungszeitpunkt bereits ein Semester lang gemeinsam Unterricht besprochen hatten. Die Datengrundlage bilden Transkripte von 14 Vor- und 12 Nachbesprechungen von Englischunterricht. Die Analyse erfolgt mittels der Dokumentarischen Methode. In diesem Beitrag wird ein Fallvergleich in Bezug auf zwei Vergleichsdimensionen, die Mentoringbeziehung sowie Sprachenlernen und Spracherwerb, vorgenommen.

3 Diskursethische Analysen: Mentoringbeziehung

In der Vergleichsdimension Mentoringbeziehung wird herausgearbeitet, wie die Interaktion zwischen Mentor:innen und Student:innen strukturiert ist. Dabei wird zum einen die Diskursorganisation untersucht, um aufzuschlüsseln, wie die Sinngehalte interaktiv entfaltet werden (vgl. Przyborski 2004). Zum anderen knüpfen die Analysen an die eingangs skizzierte praktische Diskursethik (Bohnsack 2020) an. Dabei wird zwischen der Ebene der Norm und der Meta-Norm unterschieden. *Normen* umfassen gesellschaftliche und organisationale „Rollen- und Identitätserwartungen“ (ebd., 39). In Bezug auf Lehrpersonen betrifft dies beispielsweise gesellschaftliche Normvorstellungen, wie sie handeln oder sein sollten, aber auch Normen, die sich aus institutionellen Vorgaben (z. B. aus Lehrplänen) speisen, sowie Normen, die in einem spezifischen Lehrerkollegium als relevant gelten. Wenn auf der Ebene der Norm kommuniziert wird, so nehmen die Akteur:innen auf die von ihnen als relevant wahrgenommenen Normen Bezug, wobei diese als gegeben konzipiert und nicht zur Disposition gestellt werden. *Meta-Normen* hingegen beziehen sich „als ‚reflexive Normen‘ (vgl. Habermas 1976: 78) […] auf die ethischen, insbesondere kommunikativen, also diskursethischen, Prinzipien der *Herstellung* normativer Prinzipien resp. der (metakommunikativen) Verständigung und der Verhandlung *über* diese“ (Bohnsack 2020, 110; Herv. im Orig.). Wenn auf der Ebene der Meta-Norm kommuniziert wird, ist eine Distanzierung von Normalitätsvorstellungen möglich, sodass in diesen Modi ein potentiell höheres Niveau impliziter Reflexion (vgl. Bohnsack 2014a) gegeben

doi.org/10.35468/5973-10

ist als in solchen Modi, die auf der Ebene der Norm operieren und diese damit als gegeben hinnehmen.
Im Folgenden werden diskursethische Parallelen zwischen zwei Fällen, Extr-V[2] und Temp-V, herausgearbeitet.

Passage „Angst und Mut“ (Extr-V 56-96)[3]

56	Sm:	so DAS war die Idee als Einstieg, und dann haben wir ja die ganzen Poster, (.) und
57		die würden wir dann gern so=n bisschen im Raum aufhängn, (.)
58	M:	ja da ham wir ja diese LEISTEN hier,
59	Sm:	└ das was sie gemacht haben genau, (.) ehm vielleicht so ein bisschen LÄNGS
60	M:	└ mhm
61	Sm:	└ dass man mehrere da hängen hat und als ersten Auftrag sollen sie
62		und das is das is MUTIG (.) äh ich hab auch n bisschen ANGST davor, solln sie
63		RUMGEHEN (.) und sich die Poster angucken, u::nd sich ein Sport aussuchen, den sie
64		machen würden außer ihren eigenen. so
65	M:	okay
66	Sm:	└ ehm (.) und sich (.) kurz überlegen- da müssen sie noch gar nichts aufschreiben
67		warum sie den machen würden wollen- wollen würden und sich noch kurz mit dem
68		Partner zusammensetzen und sich darüber austauschen.
69	M:	└ und wa- und warum hast du da Angst
70		vor?
71	Sm:	das RUMgelaufe (.) das is ja- das wird ja sehr WUSELIG
72	M:	└ des- ja:::
73	Sm:	└ sie dann wieder zu SORTIEREN danach das is so=n
74		bisschen meine Angst
75	M:	aber ihr habt es ja schon MAL gemacht,
76	Sm:	└ ja:::
77	M:	└ da mit diesem diesem
78	Sm:	└ mit dem Kreis
79	M:	└ Kreis-Dreh-
80		Modell und das hat ja AUCH geklappt
81	Sm:	└ ja:::
82	M:	└ also das hab ICH zum Beispiel- SO
		mutig war ich
83		noch NIE, da wart ihr mutiger als ich

2 Die Fallnamen bestehen aus den ersten vier Buchstaben des Stundenthemas, welches die Student:innen angegeben haben, und „-V“ für Vorbesprechung bzw. „-N“ für Nachbesprechung. Die Unterrichtsthemen lauten hier „extreme sports“ und „temperature chart“. Extr-V bezieht sich auf Englischunterricht in einer neunten Klasse einer Gesamtschule. Temp-V bezieht sich auf Englischunterricht in einer elften Klasse an einem Gymnasium.

3 Zur Transkriptionsweise: Sm: männlicher Studierender, Sw: weibliche Studierende, M: Mentor:in. Betonungen werden großgeschrieben, Überlappungen durch └ angezeigt, (.) steht für eine einsekündige Pause, längere Pausen werden durch (Länge der Pause in Sekunden) angezeigt, Lachen wird mittels @(.)@ transkribiert. Vgl. dazu die Richtlinien der Transkription „TiQ“ in Bohnsack (2014b, 253ff.).

doi.org/10.35468/5973-10

84	Sw:	└ @(.)@
85	Sm:	└ jaa::
86	M:	und habt's gemacht und ich find es hat es hat GUT geklappt
87	Sm:	└ ja::: ich fand als die das (aber/
88		einmal) hier mit der Karte auf=dem Boden gemacht haben ((schnell gesprochen))
89	M:	└ mhm
90	Sm:	└ da hab ich sie SCHWER wieder
91		rausbekommen
92	M:	└ okay
93	Sm:	└ aus diesem MODUS
94	M:	└ ja::
95	Sm:	└ irgendwie, deswegen- aber ich glaub das PROBIERN
96		wir einfach mal- […]

Die Proposition durch Sm (56f.) richtet sich zunächst auf die räumliche und materielle Organisation der nächsten Unterrichtsphase. M trägt mit dem Verweis auf die „LEISTEN" zur Entfaltung des durch Sm proponierten Sinngehalts bei und modifiziert ihn dahingehend, als dass die Poster nicht nur unspezifisch „so=n bisschen im Raum", sondern konkreter an „diese[n] LEISTEN hier" aufgehängt werden sollen. Die Leisten sind ein zu nutzendes Instrument, welches einerseits sicherstellen könnte, dass die Poster nicht etwa an Wände oder Fenster geklebt werden. Andererseits zeigt sich im Aufgreifen des Aspekts durch Sm („vielleicht so ein bisschen LÄNGS"), dass die Leisten auch zu einer guten Verteilung der Poster und somit auch der Lernenden im Raum beitragen sollen, indem sie „LÄNGS", also in der Länge der Leisten verteilt, angeordnet werden sollen. Darin scheint ein *Orientierungsrahmen der Lenkung* auf, welcher hier als räumliche Ordnung realisiert wird.

Die Proposition wird in der anknüpfenden Diskursbewegung durch Sm (61-68) im Hinblick auf die intendierten Schüleraktivitäten differenziert. Auffällig ist die häufige Verwendung der Begriffe „Angst" (62, 69, 74) und „mutig" (62, 82, 83). Der von Sm formulierte Arbeitsauftrag, der das „RUMGEHEN" der Schüler:innen im Klassenzimmer involviert, löst bei ihm „n bisschen ANGST" aus. Der Auslöser der Angst ist laut Sm „das RUMgelaufe" bzw. die Erwartung, dass es „sehr WUSELIG" werde, also dass sich die Schüler:innen unruhig, ungeordnet oder unvorhersehbar verhalten könnten. Der damit einhergehende potentielle Kontrollverlust der Lehrperson stellt einen negativen Horizont dar. Dieser steht im Gegensatz zu einer anvisierten Ordnung, wie sich im Verb „SORTIEREN" zeigt. Eine Unordnung wird als temporärer Zustand akzeptiert, solange dieser nur von beschränkter Dauer ist und die Lehrperson in der Lage ist, diesen zu beenden. Eine willentliche Konfrontation mit dieser angstauslösenden Situation durch eine bewusste Planungsentscheidung wird von Sm selbst als „MUTIG" bewertet. Die Schüler:innen

doi.org/10.35468/5973-10

rumgehen[4] und *wuseln* zu lassen, also das Einräumen von (wenn auch begrenzten) Freiräumen, stellt eine von der Gruppe wahrgenommene Norm dar. Diese Norm steht in einem Gegensatz zu dem Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) der Lenkung. Eine Orientierung an der Norm des Einräumens von Freiräumen erfordert demnach *Mut* und geht mit „ANGST" einher, weil sie mit dem Risiko eines Verlusts der Lenkung verbunden ist.
Es folgen antithetische Bezugnahmen, in denen das Enaktierungspotenzial der Rücknahme der Lenkung einmal durch M optimistisch (vgl. 75-86), einmal durch Sm eher skeptisch (vgl. 87-94) beurteilt wird. Dies geschieht anhand zweier Exemplifizierungen, die auf bereits gemeinsam erlebte Situationen verweisen, in denen homolog zu der von Sm geplanten Unterrichtsphase die Schüler:innen ihren Sitzplatz verlassen haben (vgl. „Kreis-Dreh-Modell", 79f. sowie „hier mit der Karte auf=dem Boden", 88). Dass beide Exemplifizierungen konjunktiv von der Gruppe erinnert werden, zeigt sich sprachlich in der überlappenden Sprechweise (vgl. 77-80) sowie in der Vagheit der Referenzen, die von anderen Gesprächsteilnehmer:innen ratifiziert werden (vgl. 87-94). Die Antithesen beziehen sich auf die unterschiedliche Einschätzung des zu erwartenden Erfolgs oder Misserfolgs der Phase des Herumgehens. Zugleich wird von der Gruppe unhinterfragt angenommen, dass den Schüler:innen im Unterricht Freiräume eingeräumt werden *sollen*, was auf die normative Qualität dieser Art der Unterrichtsgestaltung hinweist.
Nimmt man nun zunächst die positive Exemplifizierung durch M in den Blick, so fällt die darin vorgenommene Abgrenzung zwischen der Unterrichtspraxis der Praktikant:innen und der der Mentorin auf: „SO mutig war ich noch NIE, da wart ihr mutiger als ich" (82f.). Das angsteinflößende Potential einer reduzierten Lenkung wird von M geteilt, wie sich im Aufgreifen des Adjektivs „mutig" (82, 83) zeigt. M bringt einen positiven Gegenhorizont in das Gespräch ein, nach welchem das Einräumen von Freiräumen für die Schüler:innen etwas Erstrebenswertes darstellt, was von den Student:innen bereits in der Vergangenheit erreicht wurde („GUT geklappt", 86) und auch in der bevorstehenden Englischstunde enaktiert werden kann, obwohl dies für Ms eigene Praxis nicht gilt („noch NIE", 83). M gibt nicht die eigene Unterrichtspraxis als Modell vor, sondern hebt vielmehr gerade einen Aspekt am Unterricht der Student:innen hervor, den sie im Vergleich zum eigenen Unterricht als positiv bewertet. Somit ist die Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen den Praktikant:innen und der Mentorin verhandelbar: Es können von den Student:innen auch ‚neue' Wege eingeschlagen werden. Die Kommunikation erfolgt somit auf der Ebene der *Meta-Norm*.
Die negative Exemplifizierung durch Sm (87-94) bezieht sich auf eine Unterrichtssituation, in der die Schüler:innen „das (aber/einmal) hier mit der Karte

4 Syntaktisch modifizierte Zitate, z. B. Mut statt „MUTIG", werden kursiv gedruckt.

doi.org/10.35468/5973-10

auf=dem Boden gemacht haben“ (87f.). Auch hier geht es also um eine zeitlich begrenzte Zurücknahme der Lenkung. Diese Situation wird jedoch tendenziell als misslungen bewertet: „da hab ich sie SCHWER wieder rausbekommen aus diesem MODUS“ (90-93). Im Verb „rausbekommen“ dokumentiert sich, homolog zu „SORTIEREN“ (73), erneut eine Orientierung an einer Lenkung des Schülerhandelns. Der Begriff des „MODUS“ verweist auf eine eigene Regelhaftigkeit in dem Verhalten der Schüler:innen, allerdings eine, welche der von den Student:innen angestrebten Ordnung zuwider läuft bzw. für diese nicht durchschaubar ist. Die Steigerung im Vergleich zu den zuvor geschilderten Situationen besteht also darin, dass die Schüler:innen selbst eine eigene Ordnung etabliert haben. „Rausbekommen aus diesem MODUS“ bedeutet also, einen Wechsel aus einer von den Schüler:innen gelenkten zu einer von der Lehrperson gelenkten Situation zu vollziehen. Ob eine geplante Aktivität *klappt* (vgl. 86), wird daran gemessen, ob bzw. wie schnell dieser Übergang gelingt. Das Orientierungsproblem der Gruppe besteht darin, einerseits den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, *rumzuwuseln* bzw. in ihrem eigenen „MODUS“ zu agieren, also einer wahrgenommenen Norm der (partiellen) Öffnung gerecht zu werden, andererseits aber diese mit dem eigenen Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) der Lenkung in Einklang zu bringen. Diese Suche bewegt sich also auch in Bezug auf die Schüler:innen auf der Ebene der Prinzipien der Zusammenarbeit, der *Meta-Norm*. Jedoch wird die Norm der Öffnung nur begrenzt handlungsleitend; vielmehr erscheint sie als exterior und angstbesetzt.
Die antithetischen Bezugnahmen werden schließlich in einer Synthese durch Sm beendet: „aber ich glaub das <u>PROBIERN</u> wir einfach mal“ (95f.). Die Synthese löst die Antithesen auf, indem sowohl das Scheitern als auch das Gelingen als ein mögliches Resultat dargestellt werden. Das *Probieren* kann Erfolg oder Misserfolg bedeuten. Die Entscheidung für eine zeitlich begrenzte Zurücknahme der Lenkung wird auch vor dem Hintergrund der Unvorhersagbarkeit des Verlaufs von der Gruppe getragen.
Es wird nun vergleichend die Eingangspassage des Falls Temp-V hinzugezogen:

Eingangssequenz (Temp-V 13-34)

13	Sw:	willst du mal ganz kurz nochmal sagen was wir uns jetzt für Montag (unv.)
14		haben
15	Sm:	└genau
16	M:	└überlegt haben
17	Sm:	Montags ham wir jetzt wie gesagt ähm (.) als aller erstes ähm Hausaufgaben
18		vergleichen, wir gehn- wir nehmen vier Experten für jede Spalte nach vorne?
19		(.) ähm die einmal die ((hustet)) Dinge vortragen (.) ähm also Dystopia also
20		die Science Fiction also diese Spalte die wir halt hatten Utopia Dystopia
21		Science Fiction Fantasy (.) da ham wir jetzt zehn bis fünfzehn Minuten eingeplant
22		circa danach äh

23	M:	└ möchtest dus einmal ganz vorstellen oder soll ich immer
24		gleich einhaken (.) nach jedem Punkt
25	Sm:	└ wir könn auch einfach (.) dann sach das ja sonst hak doch
26		ein @(.)@
27	M:	ja? immer
28	Sm:	└ ja
29	M:	└ ja denn ähm vielleicht nur einfach um das nochmal ganz klar zu planen,
30		du sagst vier EXPERTEN, ähm da hatten wir ja methodisch überlegt ob es
31		vielleicht so ne son ExpertenGESPRÄCH, sein soll oder (ob) sie einfach nur
32		WIEDERGEBEN, sollen was sie da haben
33	Sm:	└ja
34	M:	wie habt ihr euch das methodisch überlegt?

Im Vergleich zu anderen Fällen des Samples fällt im Fall Temp-V auf, dass die Proposition (13f.) hier nicht durch M, sondern durch Sw eingebracht wird. Sie initiiert somit die Entfaltung einer Unterrichtsplanung, ohne dass M zuvor Setzungen vorgenommen hätte. Die Proposition wird daraufhin von Sm elaboriert, indem er die bisherige Planung für die Montagsstunde referiert (17-22).
Die Elaboration wird durch eine überlappende Differenzierung durch M (23-34) unterbrochen. Sie setzt zunächst auf der Meta-Ebene zur Nachfrage an: „möchtest dus einmal ganz vorstellen oder soll ich immer gleich einhaken (.) nach jedem Punkt“ (23f.). Somit stellt M die Art und Weise der Gesprächsführung zur Disposition und initiiert eine Verständigung über die Gesprächsregeln. Durch das Verb „einhaken“ (24) wird zugleich deutlich, dass M die Vorschläge der Student:innen keineswegs kritiklos akzeptiert. Denn durch das *Einhaken* unterbricht und hinterfragt M die Vorschläge der Student:innen. Durch die Wendung „immer gleich“ (23f.) wird antizipiert, dass M auch zu den nachfolgenden Schritten eine irgendwie geartete Form von Feedback, Frage oder Kommentar abgeben wollen wird. Nichtsdestotrotz ist die Tatsache, dass die Gesprächsregeln überhaupt durch M zur Disposition gestellt werden, eine Besonderheit innerhalb des Samples.
Sm stimmt im Folgenden dem *Einhaken* zu (vgl. 25f.). Es könnte dagegengehalten werden, dass ein Nicht-Zustimmen aufgrund der gegebenen Beziehungsstruktur im Verhältnis zwischen Mentorin und Mentees keine echte Möglichkeit gewesen und die Zustimmung somit nur pro forma erfolgt sei. Dagegen spricht jedoch die Art und Weise, wie die Zustimmung formuliert wird: Die umgangssprachlich anmutende Formulierung „ja dann sach das ja sonst hak doch ein“ (25f.) ist auch aufgrund der darin enthaltenen Imperative an die Mentorin eher ein Hinweis auf eine wenig machtstrukturierte Beziehung.
Daraufhin wird die von Sm vorgestellte Planung zur Hausaufgabenbesprechung (vgl. 17-22) durch M differenziert. Diese Differenzierung erfolgt, indem sie zwei mögliche methodische Herangehensweisen skizziert und nach den methodischen Überlegungen der Student:innen fragt (vgl. 34), sie also zu einer Elaboration

ihrer Differenzierung auffordert. Zwar stellt die Nennung zweier Alternativen eine Setzung durch M dar, jedoch ermöglicht die angeschlossene offene Frage (vgl. 34) potentiell auch das Anbringen weiterer Alternativen. Zudem beruft M sich auf etwas bereits zuvor von der Gruppe gemeinsam Besprochenes („da hatten wir ja methodisch überlegt", 30) und somit bereits auf konjunktives Wissen der Gruppe. Dies zeigt sich darin, dass sie die beiden Alternativen nur ganz knapp nennt. Dass den Student:innen das Wissen, was unter einem „ExpertenGESPRÄCH" (31) und dem „WIEDERGEBEN" (32) zu verstehen sei, verfügbar ist, zeigt sich darin, dass sie die Differenzierung ohne Nachfragen weiter bearbeiten (vgl. 35-228).
Sowohl in Bezug auf die Art und Weise der Gesprächsführung, als auch in Bezug auf das methodische Vorgehen, erfolgt im Fall Temp-V die Kommunikation auf der Ebene der *Meta-Norm*. Es ist allen Gesprächsteilnehmern möglich, sich bei der Entscheidungsfindung einzubringen. Dennoch ist die Beziehungsstruktur insofern nicht egalitär, als dass die Mentorin das Gespräch durch Aufforderungen zu Differenzierungen lenkt. Sie verbalisiert Prinzipien, auf deren Grundlage die Student:innen methodisch-didaktische Entscheidungen fällen können. Die Entscheidung wird nicht durch M stellvertretend für die Student:innen getroffen, sondern es werden Strategien für die Entscheidungsfindung aufgezeigt.
Das Prinzip, nach welchem das Nachdenken über Unterricht gestaltet werden soll, wird von M wie folgt expliziert:

311	M:	mhm (.) is beides MÖGLICH versuch nur nochmal euch zu zeigen dass ihr euch
312		sowas eben immer überlegen sollt und dann BEWUSST für eins entscheiden sollt

M spricht auf einer Metaebene *über* das Planungsgespräch und gibt den Student:innen eine Erklärung zu ihrem Handeln als Mentorin (vgl. 311). Sie entwirft somit ein zweckrationales Modell ihres Handelns, ein „Um-zu-Motiv" (Bohnsack 2014a, 36). Sie weist sich selbst die Rolle der *Zeigenden* zu und deutet damit auf ein pädagogisches Verhältnis zwischen den Mentees und ihr hin, in welchem sie ihnen ihr Wissen verfügbar macht. Dieses Wissen besteht jedoch nicht aus konkreten Handlungsempfehlungen, sondern ist auf der Ebene der Prinzipien des Nachdenkens über Unterricht zu verorten. Die Norm, auf die M hier Bezug nimmt, kann inhaltlich als *Reflexionsnorm* beschrieben werden. Der Aufforderungscharakter der Norm an die Student:innen dokumentiert sich in der zweifachen Verwendung des Modalverbs *sollen*, die wahrgenommene Allgemeingültigkeit der Norm manifestiert sich zudem im Adverb „immer".
Die von M verbalisierte Reflexionsnorm ist Kommunikation auf der Ebene der Meta-Norm in Reinform: Reflexion ist das Funktionsprinzip der Zusammenarbeit zwischen der Mentorin und den Student:innen: Verschiedene Optionen erscheinen „MÖGLICH" (311), sofern die Entscheidung „BEWUSST" (312) getroffen

doi.org/10.35468/5973-10

wird. Die von ständigen Differenzierungen geprägte Diskursorganisation ist ein Beleg dafür, dass die Reflexionsnorm auch in der Mentoringpraxis der Gruppe Temp-V habituell relevant ist. Im kontinuierlichen gemeinsamen Abwägen werden Differenzierungen elaboriert und weiter differenziert. Synthesen kommen erst vor, nachdem Überlegungen aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und mehrere Möglichkeiten mit ihren Vor- und Nachteilen gegeneinandergestellt wurden.
Die kontrastive diskursethische Analyse der beiden Fälle Extr-V und Temp-V hat ergeben, dass die Kommunikation in beiden Fällen auf der Ebene der Meta-Norm erfolgt. Es findet eine Verständigung über Gestaltungsprinzipien der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsplanung statt. Normvorstellungen von Unterricht sind in beiden Fällen prinzipiell verhandelbar. Es fungiert nicht die Praxis der Mentor:innen als Maßstab, sondern auch davon abweichende Wege der Unterrichtsgestaltung durch die Student:innen sind möglich.

4 Fachdidaktische Analysen: Sprachenlernen und Spracherwerb

Mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung wurde bereits ein Kontrast zwischen beiden Fällen deutlich. Während bei Temp-V die Reflexionsnorm habituell für die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung relevant ist, wird die Norm der Öffnung bei Extr-V nur bedingt handlungsleitend, da sie angstbesetzt ist. Die Unterschiede zwischen beiden Fällen bezüglich ihrer Orientierungen zu Sprachenlernen und Spracherwerb werden im Folgenden anhand von thematisch ähnlichen Passagen herausgearbeitet, in denen die Themen ‚Wortschatzerwerb' und ‚Ergebnissicherung' auf je unterschiedliche Weise bearbeitet werden.

Sequenz „wordbank" (Extr-V 117-132)

117	Sm:	genau und DANN würden wir diese word- diese ganzen Wörter die sie gesammelt
118		haben ZUSAMMEN- und das wird dann vielleicht ein bisschen ZÄHER aber das is dann-
119		(.) ehm wirklich SAMMELN die ganzen Wörter, so ne wordbank zusammenstellen und
120		dann muss die einfach jeder abschreiben. so
121	M:	└ mhm::
122	Sm:	und dann muss die jeder im Heft haben, (.) und dann auch nochmal klar machen
123	M:	°mh::°
124	Sm:	<wisst ihr was die HEISSEN? wenn ihr das könnt dann könnt ihr Extremsportarten
125		beschreiben>
126	M:	└ °mh:° ich find das Abschreiben auch ganz gut und ganz WICHTIG damit sie
127		eben sich das nochmal
128	Sm:	mhm
129	M:	└ einprägen da ham sie- sind sie zumindest gezwungen das nochmal (.)
130		ANZUGUCKEN wenn sie=es abschreiben
131	Sm:	└ ja
132	Sw:	└ ja

doi.org/10.35468/5973-10

In seiner Proposition stellt Sm seine Planungsentscheidung vor, dass die zuvor anhand der Poster „gesammelt[en]“ (117) Wörter erneut im Plenum *gesammelt* (vgl. 119) und von den Schüler:innen abgeschrieben werden sollen. In der Doppelung des Sammelns wird deutlich, dass das eigenständige Sammeln durch die Schüler:innen durch ein zweites, von der Lehrperson gesteuertes „wirklich[es]“ (119) Sammeln ergänzt werden muss. Das Modalverb „müssen“ wird in der Proposition zweimal verwendet (vgl. 120, 122). Die von Sm verbalisierte Pflicht des Abschreibens betrifft jeden einzelnen Lernenden in der Klasse und wird für alle gleichermaßen als Aktivität zum Zwecke des Wörterlernens vorgegeben. Die strenge Pflicht der Schüler, diese Aktivität auszuführen, wird durch die verstärkende Partikel „einfach“ sowie durch den Parallelismus („und dann muss…“ 119f., 122) unterstrichen. Der Wortschatzerwerb geschieht für alle Lernenden anhand derselben „wordbank“ (119) auf die gleiche Art und Weise.

Durch die Formulierung „sind sie zumindest gezwungen“ (129) wird impliziert, dass das *Abschreiben* bzw. das *Angucken* nicht freiwillig erfolgt. Der Lehrperson kommt somit die Rolle zu, die Schüler:innen zu Tätigkeiten zu bewegen, die sie ohne einen gewissen *Zwang* nicht ausführen würden. Der Wortschatzerwerb vollzieht sich für Extr-V durch Festigung und Wiederholung, wie sich im Verb „einprägen“ (129) niederschlägt. Im engeren Wortsinn bedeutet dies eine gewisse Form oder Struktur durch Druck in einen Gegenstand hineinzupressen, sodass ein Abdruck zurückbleibt. Auf den Bereich des Vokabellernens übertragen gelangt man zu der Lesart, dass die Lernenden die Wörter durch das Abschreiben fest in ihr Gedächtnis hineindrücken, sodass sie dort haften bleiben. Dieses gedankliche *Einprägen* ist unmittelbar mit *Zwang* verbunden. Es erscheint als ein Prozess, welcher mühsam und nur mit Druck vonstattengeht und von der Lehrperson initiiert werden muss.

Der Fokus beim Abschreiben liegt weniger auf dem Prozess als auf dem Resultat: „dann muss die jeder im Heft haben“. Eine im Heft niedergeschriebene „wordbank“ kann von der Lehrperson unmittelbar überprüft werden – sei es im Hinblick auf ihr Vorhandensein, ihre Vollständigkeit oder Richtigkeit. Der eigentlich für den Beobachter unverfügbare Erwerbsprozess neuer Wörter wird somit verfügbar gemacht. Darin, dass die abgeschriebene „wordbank“ als überprüfbares Produkt einen positiven Horizont darstellt, schlägt sich erneut der Orientierungsrahmen der Lenkung nieder.

Auf der Ebene des immanenten Sinns wird jedoch mit dem Abschreiben nicht nur die Überprüfbarkeit, sondern auch das Verstehen der Wörter durch die Lernenden angestrebt: „<wisst ihr was die HEISSEN? […]>“ (124f.). Das Verb „heißen“ impliziert ein übersetzendes Vorgehen, bei dem jedem englischen Wort ein deutsches Pendant zugeordnet wird. Die Notwendigkeit, die Wörter zu verstehen, wird allerdings ausschließlich und wiederholt in Bezug auf die Klassenarbeit

doi.org/10.35468/5973-10

begründet.[5] Dies zeigt sich auch in einem weiteren Argument für das Erstellen der „wordbank“, welches diesmal von Sw eingebracht wird: „und sie haben=es halt auch schon mal gesehen und geschrieben so […] sonst würden sie dann in der Klausur da sitzen und das vielleicht das erste Mal bewusst schreiben ne“ (Extr-V 149-152). Demnach dient das *Sehen* und *Schreiben* von Wörtern der Vorbereitung auf die Leistungsmessung. Diese stellt für die Gruppe den Referenzrahmen für das Sprachenlernen dar. Außerhalb des schulischen Rahmens finden sich keine weiteren Relevanzsetzungen für den Spracherwerb. Vielmehr werden in einer umgekehrten Denkfigur sogar sprachliche Phänomene, welche nicht in der Klassenarbeit abgefragt werden, von Sm als irrelevant markiert:

346	Sm:	└ die müssen
347		könnten inzwischen schon in der LAGE sein SELBER nochmal die Regeln fürs present
348		perfect zusammen zu fassen. also zumindest wie mans BILDET
349	Sw:	mhm
350	Sm:	so wann mans benutzt is jetzt ja auch gar nich so WICHTIG für die Arbeit weil das
351		kommt natürlich gar nich dran, (.) ehm aber also zumindest wie mans BILDET und was
352		die SIGNALwörter sind

In Sms Äußerung wird deutlich, dass einer expliziten Kenntnis der „Regeln fürs present perfect“ eine größere Bedeutung zugemessen wird als die Verwendung („wann mans benutzt“). Der Maßstab, an dem Wichtigkeit bzw. Unwichtigkeit festgemacht wird, ist die „Arbeit“. Sprachenlernen erfolgt demzufolge mit dem Ziel, das Gelernte im Zuge der Leistungsmessung zu überprüfen.
In der folgenden Sequenz wird das Thema ‚Ergebnissicherung‘ auch im Fall Temp-V bearbeitet, worin sich ein deutlicher Kontrast zu Extr-V zeigt.

Sequenz „wir sind ja nich im Matheunterricht“ (Temp-V 817-832)

817	Sw:	ich überlege die ganze Zeit ich fänds schön wenn zum Schluss noch
818		genügend Zeit wäre diese temperature chart auch WIRKLICH zu besprechen
819	M:	mhm
820	Sm:	mhm
821	Sw:	ich fänds EIGENTLICH auch interessant wenns Unterschiede GÄBE (.) zwischen
822		also ich fänds vielleicht sogar ganz schön wenn Gruppen unterschiedliche
823		Ergebnisse hätten
824	M:	└mhm
825	Sw:	weil am Ende gehts ja nich darum so ne perfekte Kurve- wir sind ja nich irgendwie
826	Sm:	└mhm
827	Sw:	im MATHEunterricht oder so sondern es geht ja darum wie- wie habt ihr das

5 Vgl. Sm in der vorangehenden Passage: „als Ziel hab ich dass am Ende sie ne wordbank haben mit Wörtern die sie benutzen (könn) um Extremsportarten zu beschreiben, denn das soll auch in der Arbeit ja dran kommen“ (Extr-V 97ff.).

doi.org/10.35468/5973-10

828		empfunden was glaubt ihr wo SIND Mays emotionale Höhe- und Tiefpunkte
829		und WARUM und womit
830	M:	└ warum
831	Sw:	hat w- hat das was zu tun
832	M:	mhm

Hier wird ein positiver Horizont entworfen, nach dem gegen Ende der Englischstunde unterschiedliche Ergebnisse der Schüler:innen in Form von „temperature chart[s]", also Kurven zum Spannungsverlauf eines Romans, besprochen werden sollen. Der „MATHEunterricht" (827) fungiert dabei als negativer Gegenhorizont, vor dem sich der positive Horizont konturiert: Während es im Matheunterricht auf „die perfekte Kurve" (825) ankomme, also möglichst allen Schüler:innen ein identisches, korrektes Ergebnis vorliegen soll, so werden im Kontext der Englischstunde gerade die „Unterschiede" (821) als „interessant" (ebd.) bewertet. Vielmehr geht es um eine Reflexion der Leseerfahrungen („wie habt ihr das empfunden", 827f.) sowie eine Besprechung der Gründe („WARUM", 829, 830) und der Zusammenhänge zwischen den „emotionalen Höhe- und Tiefpunkten" der Protagonistin und dem Plot (vgl. 828-833). Die Anforderung an die Schüler:innen besteht demnach darin, sich ihrer eigenen Empfindungen beim Lesen bewusst zu werden und sich in die Protagonistin hineinzuversetzen. Letztlich kann dies als ein rezeptionsästhetischer Ansatz beschrieben werden, bei dem individuelle Zugänge der Schüler:innen Relevanz haben. Das Produkt, eine vermeintlich „perfekte Kurve", wird als unwichtig bewertet, während der Prozess der Reflexion der Leseerfahrungen relevant erscheint. Darin zeigt sich also ein Kontrast zu Extr-V, in dem das Produkt, die abgeschriebene „wordbank", wichtig erscheint und den Lernprozess eines Kollektivs aus Schüler:innen lenkbar und kontrollierbar macht. Die Bearbeitung des Themas ‚Wortschatzerwerb' im Fall Temp-V steht ebenfalls im Kontrast zu der im Fall Extr-V. Nachdem unterschiedliche Optionen für die Wortschatzarbeit in der Gruppe Temp-V diskutiert wurden, wird abschließend die Option als die vergleichsweise bessere („das is eher n guter Weg", 1045) behandelt, den Schüler:innen eine „große Übersicht von Adjektiven […] anzubieten" (1047f.). Das Verb *anbieten* impliziert, dass die Lehrperson den Schüler:innen ein Lernangebot macht, welches sie prinzipiell annehmen oder ablehnen und aus welchem sie einzelne Aspekte auswählen können. Anders als in der Gruppe Extr-V wird der Wortschatzerwerb also nicht unmittelbar von der Lehrperson gelenkt, sondern sie schafft eher einen Rahmen dafür, indem sie ein Überangebot macht („einfach ganz viele aufführn", 1066). Zudem hat dieser Prozess ein Element der Individualisierung: Anders als im Fall Extr-V schreiben im Fall Temp-V nicht alle Schüler:innen dieselbe „wordbank" ab, sondern jeder einzelne Lernende kann dem eigenen Wissensstand entsprechend eine Auswahl treffen („und dann zu gucken so welche passen denn jetzt zu May und da sind dann sicherlich auch eins zwei

drei vier dabei die dann auch neu sind“, 1048-1050). Dies wird unter Rückbezug zu einer bereits erlebten gelungenen Unterrichtssituation vorgeschlagen, in der die Schüler:innen sich ebenfalls „rausgesucht [haben] was sie brauchen“ (1055). Dabei wird in Kauf genommen, dass „das zwar nich GESICHERT“ (1070) ist, dass also das Lernergebnis nicht für alle festgehalten und somit auch für die Lehrperson nicht unmittelbar überprüfbar ist. Dies geschieht in Befürwortung des positiven Horizonts, dass die Schüler:innen „zumindest für sich selbst die Möglichkeit [haben] ihren Wortschatz zu erweitern“ (1070f.). Auch darin liegt ein Kontrast zum Fall Extr-V: Während dort der Lernprozess durch Lenkung oder sogar *Zwang* durch die Lehrperson initiiert werden muss, so wird den Schüler:innen hier selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen. Sie erscheinen als prinzipiell willens und in der Lage, den Wortschatzerwerb individuell und selbstständig zu betreiben. Der Fall Temp-V verfügt somit über einen *Orientierungsrahmen der Befähigung* der Schüler:innen.
Zusammenfassend hat die kontrastive fachdidaktische Analyse Folgendes ergeben: Anders als in der Vergleichsdimension Mentoringbeziehung stehen die beiden Fälle in der Dimension Sprachenlernen und Spracherwerb in einem deutlichen Kontrast zueinander. Extr-V verfügt über einen *Orientierungsrahmen der Lenkung*. Wortschatzerwerb geht für diese Gruppe nur durch Zwang und Abschreiben einheitlicher Listen einher, die von der Lehrperson überprüft werden können. Temp-V verfügt über einen *Orientierungsrahmen der Befähigung*. Wortschatzerwerb vollzieht sich für diese Gruppe als individueller Prozess, für welchen die Lehrperson durch ein Überangebot den Rahmen schafft, sodass er von den Schüler:innen selbstständig und entsprechend ihrem jeweiligen Wissensstand vollzogen wird. Zudem hat die Reflexion des eigenen Lernprozesses Vorrang vor der Sicherung einheitlicher Produkte.

5 Diskussion: Fachdidaktisch-normative Perspektiven jenseits der Diskursethik

Nachdem die empirischen Analysen konsequent fallverstehend und somit wertungsfrei angelegt waren, ist in der Diskussion das Einnehmen eines normativen Standpunkts im Hinblick auf das Potenzial der Mentoringgespräche für die Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen dringend erforderlich. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der kontinuierlichen Ausweitung und dem personellen Aufwand bei der Betreuung von Praxisphasen (vgl. Weyland & Wittmann 2015) stellt sich die Frage, inwiefern Studierende sich darin professionalisieren bzw. professionalisiert werden.
Im Hinblick auf die Qualität der Interaktion zwischen Student:innen und Mentor:innen eignet sich die praktische Diskursethik als Ansatzpunkt, um die

doi.org/10.35468/5973-10

Professionalisiertheit des Diskurses zu diskutieren. Die Möglichkeit zur Aushandlung der Gültigkeit von Normen durch alle Beteiligten ist – zumindest von einem demokratischen Standpunkt aus – ein, wenn nicht *der* zentrale Anspruch an ethisch angemessene Diskurse. Zudem stellt die Kommunikation auf der Ebene der Meta-Norm auch „eine Methode gegenseitiger Kontrolle und Nachprüfung auf intellektuellem, eine Methode der Diskussion und Rechtfertigung auf moralischem Gebiet" (Piaget 1954/1976, 104) dar und leistet somit einen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung des Wissens. Insofern ist dieser normative Standpunkt auch anschlussfähig an den strukturtheoretischen Ansatz zur Professionalität von Lehrer:innen, demzufolge Lehrpersonen neben praktischem Können auch über einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus" (Helsper 2001) verfügen sollen, also in der Lage sein sollen, ihr Handeln auf der Basis gesicherter Wissensbestände zu begründen und zu überprüfen.

Bezogen auf die dargestellten Fälle bedeutet dies: Sowohl in Extr-V als auch in Temp-V erfolgt eine Kommunikation auf der Ebene der *Meta-Norm*. Es wird über Prinzipien der Zusammenarbeit bei der Unterrichtsgestaltung gesprochen, sodass sowohl die Student:innen als auch die Mentorinnen an Aushandlungen über die Angemessenheit der anvisierten Lehr-Lern-Settings beteiligt sind. Sie bilden einen maximalen Kontrast zu weiteren Fällen des Samples der Gesamtstudie, in denen beispielsweise die Praxis der Mentor:innen als Normalitätsfolie fungiert, oder der Unterricht entsprechend antizipierter Normvorstellungen aus dem Referendariat gestaltet wird, sodass Aushandlungsprozesse über die Angemessenheit von Normen nicht möglich sind (vgl. Püster 2021b). Diskursethisch betrachtet sind also sowohl Extr-V als auch Temp-V ‚gelungene' Beispiele von Mentoringgesprächen.

Die komparative fachdidaktische Analyse der Fälle machte jedoch deutlich, dass es neben der diskursethischen eine weitere Dimension gibt, in der sich die beiden Fälle deutlich unterscheiden, und zu der ebenfalls normativ Stellung bezogen werden sollte, um das Professionalisierungspotential der Gespräche auch in dieser Hinsicht zu diskutieren. Es muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Lehrpersonen auch über fachdidaktisch angemessenes Wissen verfügen müssen, um Unterricht professionell planen und durchführen zu können. Jenseits einer gelungenen Gestaltung des Diskurses in Mentoringgesprächen über Englischunterricht erscheint es relevant, dass die Planungsentscheidungen für die (fremdsprachlichen) Lernprozesse der Schüler:innen förderlich sind. Es muss also eine fachdidaktisch-normative Setzung vorgenommen werden. Im Gegensatz zur diskursethischen normativen Setzung, welche – unter der Voraussetzung demokratischer Werte – universell und somit ‚kompakt' erscheint, steht die fachdidaktisch-normative Setzung vor der Schwierigkeit, dass darin zu unzähligen fachlichen Phänomenen Stellung bezogen werden muss, welche beispielsweise von den hier angeschnittenen Bereichen des Wortschatz- und Grammatikerwerbs über die Literaturdidaktik bis hin zu interkulturellem Lernen reichen. Blömeke u.a. (2011)

doi.org/10.35468/5973-10

sprechen in diesem Kontext von der Fremdsprachendidaktik als einer „gering strukturierten Domäne“.[6]

Wie kann trotz dieser Komplexität ein fachdidaktisch-normativer Standpunkt eingenommen werden? Das Herantragen fachdidaktischer Theorien an vorgefundene Praxis wäre unzulässig, da es wissenschaftliche Relevanzsysteme über die der Lehrpersonen stellte und zudem zwei unterschiedliche Logiken – die wissenschaftliche Logik der Abstraktion und die praktische Logik des konkreten Situationsbezugs unter Handlungsdruck – miteinander vermischte. Der Schlüssel liegt vielmehr auch hier wieder in der kontrastiven Analyse mehrerer Fälle. Durch die dokumentarische Interpretation wurden voneinander abgrenzbare Praktiken rekonstruiert, deren fachdidaktische Angemessenheit somit nicht in einem hypothetischen, theoretischen Raum, sondern fallvergleichend anhand von empirisch vorgefundenen, unterschiedlichen Typen diskutiert werden kann. Der Vergleich erfolgt also nicht zwischen ‚Praxis‘ und ‚Theorie‘, sondern zwischen Praxis und Praxis unter Rückgriff auf fachdidaktisches Begründungswissen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass es keinesfalls um eine Überprüfung des Wissens von Individuen geht, sondern um die Frage, unter welchen strukturellen Bedingungen im Mentoring welche Art von fachdidaktischer Praxis hervorgebracht wird, und inwiefern diese dem Lernen und dem Spracherwerb der Schüler:innen zuträglich ist.

Anhand des hier vorgenommenen Fallvergleichs erwies sich die Frage, wie die fremdsprachendidaktischen Phänomene ‚Wortschatzerwerb‘ und ‚Ergebnissicherung‘ konzipiert werden, als geeigneter Vergleichspunkt. Im Fallvergleich hat sich gezeigt, dass eine vermeintlich identische Sache von beiden Gruppen gänzlich unterschiedlich konzeptualisiert wird. Während Extr-V Wortschatz als abzuschreibende Listen von Vokabeln fasst, so konzeptualisiert Temp-V diesen als ein Überangebot von sprachlichem Input, aus welchem die Schüler:innen sich kontextbezogen zu ihrem Lernstand passende und zur Beschreibung der Protagonistin eines Romans geeignete Vokabeln heraussuchen und diese in einem kommunikativen Setting (Gruppenarbeit) anwenden. Bei Extr-V wird die Ergebnissicherung durch das Abschreiben einheitlicher Produkte vorgenommen, während Temp-V wesentlich stärker an den individuellen Lernprozessen der Schüler:innen orientiert ist und somit auf das Sichern einheitlicher Ergebnisse verzichtet. Das Sprechen über Sprachenlernen und Spracherwerb weist bei Temp-V Parallelen zur kommunikativen Didaktik (vgl. Piepho 1974) auf, während Extr-V Parallelen zum behavioristischen Paradigma (vgl. Skinner 1959) des Lernens durch Einprägen, Imitation und Wiederholung trägt. Aus heutiger Sicht dokumentiert sich somit

6 Dabei ist hervorzuheben, dass diese geringe Strukturiertheit keinesfalls ein Versäumnis der Fremdsprachendidaktik, sondern vielmehr ein konstitutives Merkmal der Disziplin aufgrund ihrer komplexen und stark vernetzten Wissensstruktur darstellt.

doi.org/10.35468/5973-10

im Fall Temp-V ein angemesseneres Vorgehen zur Förderung des Spracherwerbs als in Extr-V.[7]
Genau an dieser Stelle tritt allerdings die Schwierigkeit der Setzung einer fachdidaktischen Norm zutage: Historisch betrachtet wurde das Sprachenlernen seit den 1940er Jahren über einen langen Zeitraum hinweg wesentlich durch behavioristische Theorien geprägt; erst seit dem *communicative turn* in den 1980er Jahren verfolgt die Fremdsprachendidaktik einen kommunikativen Ansatz (vgl. Schmidt 2016). Die Koexistenz verschiedener wissenschaftlicher Modelle zur Beschreibung von Spracherwerb und der zeitliche Wandel von Theorien verweisen letztlich auf die Komplexität fremdsprachlicher Lernprozesse. Somit stellt die Entfaltung einer begründeten fachdidaktisch-normativen Perspektive nach wie vor ein herausforderndes Unterfangen dar.
Sollte die fachdidaktisch-normative Perspektive sich als zu wenig tragfähig erweisen – und dies soll an dieser Stelle weniger beantwortet als zur Diskussion gestellt werden – so könnte erneut auf die praktische Diskursethik, nun jedoch bezogen auf die Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrperson, rekurriert werden. Bei Extr-V wird aufgrund der Lenkungsorientierung den Schüler:innen nur wenig Raum eingeräumt, sich an der Aushandlung sprachlicher oder unterrichtlicher Gegenstände zu beteiligen, da diese als feststehende Konstrukte (z. B. Vokabellisten) konzipiert werden. Bei Temp-V hingegen werden Unterrichtsgegenstände selbst als kontingent gefasst (z. B. die Kurve zum Spannungsverlauf des Romans; der individuell zu erlernende Wortschatz), sodass die Schüler:innen an der Aushandlung der Frage, was überhaupt zu lernen ist, beteiligt werden. Insofern sind beide Gespräche diskursethisch betrachtet zwar auf der Ebene der Interaktion zwischen Student:innen und Mentor:in (performative Performanz) gleichermaßen gelungen; auf der Ebene der Interaktion zwischen Unterrichtenden und Schüler:innen (proponierte Performanz) ist der Fall Temp-V jedoch diskursethisch angemessener als Extr-V.
Der in diesem Beitrag vorgenommene Vergleich zweier Mentoringgespräche hat ergeben, dass deren Professionalisierungspotential bezüglich zweier Ebenen diskutiert werden muss. Erstens bietet die praktische Diskursethik (Bohnsack 2020) einen geeigneten Ansatzpunkt, um die Angemessenheit des Diskurses zwischen Mentor:innen und Student:innen zu diskutieren. Zweitens gibt es jedoch eine fachdidaktisch-normative Ebene des Diskurses, welche bislang einen blinden Fleck der praxeologischen Professionsforschung darstellte. Es wurde vorgeschlagen, fallvergleichend zu untersuchen, wie ein bestimmtes fachdidaktisches Phänomen, z. B. Wortschatzerwerb, in unterschiedlichen Fällen konzeptualisiert wird. So rekonstruierte implizite Wissensbestände bzw. Praktiken des Sprechens

7 Neben dieser fachdidaktischen Einordnung ließen sich weitere theoretische Referenzpunkte, z. B. motivationstheoretische, bildungstheoretische u.v.m. heranziehen, welche zu ähnlichen normativen Schlussfolgerungen gelangten.

doi.org/10.35468/5973-10

über Englischunterricht können unter Rückgriff auf fachdidaktische Theorien miteinander verglichen werden, um Aussagen zur fachdidaktischen Angemessenheit der Mentoringgespräche – und damit zu ihrer potentiellen (de)professionalisierenden Wirkung – treffen zu können. Zugleich wurden Herausforderungen, die mit der Setzung einer fachdidaktischen Norm einhergehen, dargelegt. Diese stehen in Zusammenhang mit der geringen Strukturiertheit fachdidaktischen Wissens, der Koexistenz verschiedener fremdsprachendidaktischer Theorien und deren historischem Wandel. Dieser Beitrag möchte somit abschließend zu weiteren Diskussionen bezüglich der fachdidaktisch-normativen Dimension von Mentoringgesprächen anregen und zudem die Frage der Übertragbarkeit auf weitere Fächer anstoßen.

Literatur

Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.) (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.

Bohnsack, R. (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer, 33-55.

Bohnsack, R. (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Stuttgart: UTB.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1(3), 7-15.

Piaget, J. (1954/1976): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Piepho, H.-E. (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius Verlag.

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Püster, I. (2021a): Normativität in praxeologischer Professionsforschung. Entwurf einer fremdsprachendidaktisch-normativen Perspektive am Beispiel von Mentoringgesprächen über Englischunterricht. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 22(1), 123-138.

Püster, I. (2021b): Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmidt, T. (2016): Sprechen und Interagieren. In: C. Surkamp (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: J.B. Metzler, 102-106.

Skinner, B. F. (1959): Verbal Behaviour. London: Methuen.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. In: Journal für LehrerInnenbildung 15(1), 8-21.

doi.org/10.35468/5973-10

Jan-Hendrik Hinzke

Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus? Reflexionspotentiale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn

Abstract

Vor dem Hintergrund einer strukturtheoretisch, berufsbiographisch und praxeologisch informierten Perspektivierung von Lehrerprofessionalität befasst sich der Beitrag mit den Fragen, welche Reflexionspotentiale sich bei Student:innen des Lehramts zu Studienbeginn zeigen und inwiefern sich in diesen Reflexionspotentialen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spiegeln. Die Beantwortung dieser Fragen bietet Einblicke in die Genese dessen, was im Diskurs um Lehrerprofessionalität aktuell unter ‚Lehrerhabitus' diskutiert wird. Zugleich wird erkennbar, dass die Habitus von Studienanfänger:innen des Lehramts eigenlogisch strukturiert sind. Sie ermöglichen unterrichtsbezogene Reflexionen, die auf etablierten Erfahrungen als Schüler:innen basieren, mehr oder minder eine Bewertung von beobachtetem Lehrerhandeln strukturieren und sich zwischen einer imaginativen Identifikation mit der Lehrer:innenrolle und einer Analyse des unterrichtlichen Interaktionssystems entfalten. Die (praktischen) Reflexionen verweisen dabei auf unterschiedliche Umgangsweisen mit auftretenden Ungewissheiten – ein Ergebnis, an dem eine differenzierende universitäre Lehrerbildung ansetzen könnte.

Schlagworte

Lehrerprofessionalität, Lehrerhabitus, Habitus von Lehramtsstudierenden, Reflexion, Ungewissheit

1 Einleitung

Student:innen des Lehramts unterscheiden sich von Student:innen anderer Studiengänge: Sie haben in der Regel nicht nur länger als ein Jahrzehnt lang Ausübende ihres angestrebten Berufs bei der Arbeit beobachtet, sondern sich auch selbst als Schüler:innen dauerhaft in der Rolle der Klientel befunden. Dieser Umstand stellt einen jener Hintergründe dar, vor denen sich die derzeitige Diskussion um

doi.org/10.35468/5973-11

Genese und Gestalt eines Lehrerhabitus entfaltet (vgl. etwa Kramer & Pallesen 2019).[1] Nach Helsper (2018, 122) stellt der Lehrerhabitus eine „feldspezifische Teilhabitusform" dar, ist also ein Bestandteil des Gesamthabitus derjenigen, die den Lehrerberuf ausüben. Auch mit Blick auf die Beobachtung, dass nur bestimmte ehemalige Schüler:innen – jene, deren Orientierungen sich eher durch „Schulkonformität in Verbindung mit Orientierungen des Leistungs- und Statusstrebens" (ebd., 124) auszeichnen und welche die Selektionshürden bis zur Hochschulreife nehmen – überhaupt ein Lehramtsstudium aufnehmen, argumentiert Helsper (ebd., 125), dass der Lehrerhabitus bereits im Schülerhabitus angelegt ist: „Im Zuge der Herausbildung des Schülerhabitus entsteht […] spiegelbildlich dazu ein passförmiger und gewünschter bzw. ein antagonistischer und abgelehnter antizipierter Lehrerhabitus auf Seiten der Schüler. Dieser fungiert als Repräsentanz des Schulischen im Eigenen und bildet eine Alter-Ego-Konstellation von Lehrer-Schüler-Relationen".

Aus einer berufsbiographischen Perspektive betrachtet ließe sich das Studium als jener Ort konzipieren, an dem sich der im Schülerhabitus schattenrissförmig angelegte Lehrerhabitus, bzw. das dort angelegte Wissen um die *Identitätsnorm* der Lehrperson (vgl. Bohnsack 2014b), zumindest ansatzweise entfalten kann, ehe es sich – in idealtypischer Sukzession – im Referendariat und im Berufseinstieg als Habitus herausbildet (vgl. ebd., 126; Košinár 2019; Hericks u. a. 2018) und im Berufsalltag reproduziert bzw. ggf. auch bisweilen modifiziert (vgl. Bonnet & Hericks 2019; Hinzke 2018). Diesen Überlegungen folgend könnte die Phase des Studienbeginns eine zentrale Passage im Werden von Lehrpersonen darstellen. Es könnte dann als Anforderung an die Initialphase des Lehramtsstudiums verstanden werden, Studierende in ihrem Übergang von der Schülerrolle zur Lehrerrolle zu begleiten, damit ein Agieren als Lehrperson anzubahnen und einen je individuellen Übergang vom Schüler- zum Lehrerhabitus zu vollziehen.

Aus einer rekonstruktiv-praxeologischen Perspektive betrachtet wäre dabei genauer von Schülerhabitus im Plural auszugehen, da anzunehmen ist, dass der feldspezifische Habitus sich jeweils in der Überlagerung unterschiedlicher Habitus-Dimensionen konstituiert (u. a. in Abhängigkeit der milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Dimension). Inwieweit über Fallvergleiche dennoch Gemeinsamkeiten rekonstruierbar sind, ist eine empirische Frage. Zudem ist davon auszugehen, dass diese Mehrdimensionalität des Habitus auch bei konkreten Student:innen der Fall ist, eine Person also nicht in einem Habitus ‚aufgeht' (vgl. Bohnsack 2014b). Auch differieren die Bezüge zur eigenen Schulzeit insofern, als die Erfahrungen mit der anvisierten Schulform für Student:innen des Lehramts Primarstufe wesentlich länger zurückliegen als für jene des Lehramts Sekundarstufe. Angehende Lehrpersonen an Sonderschulen haben wiederum in der eigenen

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in diesem Beitrag Komposita wie ‚Lehrer'- und ‚Schülerhabitus' genutzt. Derartige Komposita umfassen stets beide Geschlechter.

doi.org/10.35468/5973-11

Schulzeit ggf. noch keine Ausübende ihres künftigen Berufs erlebt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Anforderungen des Studiums von verschiedenen Lehramtsstudent:innen auf unterschiedliche Weise wahrgenommen und bewältigt werden. Im erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums steht dabei oftmals einem konkreten Berufsbezug und einer initialen Einlassung in die Praxis von Lehrpersonen eine wissenschaftliche Distanzierung von Schule, Unterricht, Lehrer- und Schülerhandeln gegenüber, die durch methodisch geleitete Forschung, Theoriebildung und Erkenntnisgewinnung gekennzeichnet ist (vgl. Kramer 2020; auch KMK 2019). Aus diesen Überlegungen heraus stellt sich aus praxeologischer Perspektive die Frage, inwiefern Übergänge von Schüler- zu Lehrerhabitus nahtlos verlaufen oder sich nicht vor dem Hintergrund widersprüchlicher Anforderungen und komplexer Prozesse im Studium sowie in der Spannung zu (Identitäts-) Normen und Common Sense-Theorien verschiedene Habitus von Student:innen des Lehramts herausbilden, die ggf. als relevante Intermediäre zwischen Schüler- und Lehrerhabitus fungieren (vgl. zum Habitus von Student:innen des Lehramts aktuell etwa Parade, Sirtl & Krasemann 2020; Kahlau 2022).

Die dargelegte Studie setzt hier an, indem studentische Orientierungen analysiert werden, die der Auseinandersetzung von Studienanfänger:innen des Lehramts mit schulischer Praxis zugrunde liegen. Exemplarisch wird dabei auf drei Gruppendiskussionen eines Seminars zurückgegriffen, in deren Rahmen sich die Student:innen mit videographierten Mitschnitten von Unterricht an allgemeinbildenden Schulen auseinandersetzen.

Der Aufsatz verfolgt dabei das Ziel, einen Beitrag zum Diskurs um eine qualitativ-rekonstruktive Erfassung von Professionalisierungsprozessen von Student:innen des Lehramts zu leisten, wobei auf implizite und explizite Wissensbestände zu Studienbeginn als Basis für etwaige Professionalisierungsprozesse im Studium fokussiert wird. Zur Zielerreichung werden zunächst für die Studie relevante strukturtheoretische und praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf Professionalität und Professionalisierung dargestellt und aufeinander bezogen (Abschnitt 2). Es folgt die Darlegung der Forschungsfrage sowie des Forschungsdesigns der durchgeführten Gruppendiskussionsstudie (Abschnitt 3), ehe ausgewählte Ergebnisse dieser Studie präsentiert werden (Abschnitt 4). Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Diskurses um Professionalisierung und den Habitus von Student:innen des Lehramts konturiert und diskutiert (Abschnitt 5).

2 Strukturtheoretische und praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf Professionalisierung

Neuere Entwicklungen im Diskurs um Professionalität und Professionalisierung im Kontext des Lehrerberufs kommen darin überein, dass es gilt, sich der Normativität der zentralen Begriffe Professionalität und Professionalisierung bewusst

doi.org/10.35468/5973-11

zu werden und diese Normativität in der Beforschung dieser Phänomene dadurch reflexiv einzuholen, dass zwischen einer Analyse impliziter Wissensbestände einerseits und einer Bewertung ebendieser als professionell zu differenzieren ist. So betont Helsper (2018, 129) aus einer strukturtheoretischen Perspektive, dass mit der rekonstruktiven Erschließung von Lehrerhabitus-Formationen noch keine Aussage über die mit diesen Formationen verbundene Professionalität getätigt werden kann: „[U]nterschiedliche Lehrerhabitus stellen lediglich verschiedene Spielarten eines beruflichen Habitus dar, ohne dass damit bereits zu fassen wäre, welche Formen des Lehrerhabitus als professionalisiert zu gelten hätten". Aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive tritt auch Bohnsack (2020) für Differenzierung ein, doch verläuft die Differenzlinie anders: Einer Rekonstruktion konstitutiver Bedingungen von Professionalität steht eine nachgängige normative Bewertung von Professionalität gegenüber (vgl. ebd., 8f., 101ff.). Innerhalb der Gemeinsamkeit der Differenzierung von Analyse und Bewertung unterscheiden sich zudem die Kriterien, die zur Einschätzung rekonstruierter Habitusformationen oder Orientierungen[2] als professionell bzw. professionalisiert herangezogen werden.

Im strukturtheoretischen Professionsansatz setzt professionalisiertes Handeln einen sog. „doppelten Habitus" (Helsper 2001, 13) voraus. Lehrpersonen müssen demnach einerseits ständig Entscheidungen treffen und handlungspraktisch mit antinomischen Strukturen ihres Berufsfeldes umgehen – dazu bedarf es laut Helsper (ebd.) eines praktisch-pädagogischen Habitus. Andererseits sind Lehrpersonen gefordert, ihr Handeln zu begründen und in Distanz zur Praxis unter Aufgriff auch wissenschaftlichen Wissens über ebendieses zu reflektieren, was einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus voraussetzt. Beide Habitusformationen sind dabei mit dem von Oevermann (1996) begründeten Konzept der Lebenspraxis verbunden. Im professionalisierten Handeln sind die an jede Lebenspraxis gestellten, widersprüchlichen Anforderungen von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung insofern gesteigert, als Professionelle nicht nur die Krisen ihrer Klientel stellvertretend für diese bewältigen, sondern auch mit dabei auftretenden eigenen Krisen produktiv umgehen müssen (vgl. Hinzke 2018). Übertragen auf den Lehrerberuf gilt dabei nicht die Wiederherstellung beschädigter Autonomie, sondern die Unterstützung von Schüler:innen bei der Ausbildung von Autonomie als primäre Zielgröße (vgl. Oevermann 1996; 2002), die im professionalisierten Handeln in einem pädagogischen Arbeitsbündnis mit den Schüler:innen angestrebt wird. Oevermann greift hier auf die von Parsons (1951/1991, 43) eingeführten „pattern variables of role-definition" zurück, einem strukturfunktionalistischen Instrument zur Analyse sozialen Handelns. Indem Oevermann (1996,

2 Bohnsack (2017; 2020) nutzt die Begriffe Habitus und Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) dabei weitgehend synonym und auch Helsper (2018) verwendet zur Beschreibung von Habitusformationen den Begriff der Orientierung.

doi.org/10.35468/5973-11

148) das Arbeitsbündnis als „widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen“ bestimmt, fokussiert er dabei die Dichotomie von „specificity“ und „diffuseness“ (Parsons 1951/1991, 43). Helsper schließt an diese Überlegungen an und betont dabei, dass Lehrpersonen nicht nur an der stellvertretenden Krisenbewältigung, sondern auch an der Induktion sachbezogener Schülerkrisen zu arbeiten haben, um sachbezogene Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Helsper 2016; Hinzke 2020). „Professionalität“ bzw. ein „professioneller Habitus“ (Helsper 2018, 128f.) liegt demnach dann vor, wenn sich Lehrpersonen an einer solchen „bildende[n] Eröffnung lebenspraktischer Autonomie“ (ebd., 129) ausrichten. Während der Herkunftshabitus und der im biographischen Prozess erworbene Habitus Helsper (2018, 131) zufolge „durch implizites Wissen und latente Orientierungen dominiert“ sind, zeichnet sich „der professionelle Habitus gerade durch die explizite Reflexion des Impliziten“ aus. Anders ausgedrückt: Die wissenschaftlich-reflexive Komponente des professionellen Habitus ermöglicht es der Lehrperson, auf eine gewisse Distanz zu diesem Habitus zu gehen und „dessen Verbindungslinien zum Herkunftshabitus und zum Schülerhabitus für eine Reflexion zugänglich“ (ebd., 132) zu machen. Eingebettet wird die Entfaltung eines derart verstanden professionellen Habitus somit einerseits in einen berufsbiographischen Prozess des Durchlaufens eines Schülerhabitus und der Werdung eines Lehrerhabitus, andererseits in ein durch antinomische Strukturen bedingtes Handlungsfeld. Helsper arbeitet elf Antinomien als „gültige, sich widersprechende Anforderungen“ (Helsper 2002, 75) heraus, die er auf die bei Oevermann angelegten widersprüchlichen Einheiten von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung (Lebenspraxis) und von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen (Arbeitsbündnis) zurückführt. In dieser Linie differenzieren Kramer und Pallesen (2019, 83) vier „Dimensionen bzw. Anforderungsprofile eines idealtypischen professionellen Lehrerhabitus“: Neben der Beförderung von Bildungsprozessen über Kriseninterventionen und der Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses sind dies das Fallverstehen unter Berücksichtigung theoretischen Wissens und eine grundlegende Reflexivität (vgl. ebd., 84ff.).
Während neuere Entwicklungen innerhalb des strukturtheoretischen Professionsansatzes somit das Konzept eines professionellen (Lehrer-)Habitus fokussieren, entfaltet sich Professionalität aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive für Bohnsack (2020, 42) über die Entwicklung eines „professionalisierte[n] Milieu[s]“. Der Ausgangspunkt dieses Professionsansatzes liegt nicht in der strukturfunktionalistischen Annahme von ‚pattern variables‘ bzw. von widersprüchlichen Einheiten oder strukturellen Antinomien, sondern in der wissenssoziologisch fundierten Unterscheidung zwischen propositionaler und performativer Logik (vgl. ebd., 26ff.; auch Bohnsack 2017 sowie den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band), d. h. zwischen einem theoretischen, kommunikativen Wissen, das auf ‚gesellschaftliche‘ Beziehungen verweist, und einem atheoretischen,

doi.org/10.35468/5973-11

konjunktiven Wissen, das mit ‚gemeinschaftlichen' Beziehungen verbunden ist (vgl. Mannheim 1980). Professionalität wird hier primär über die Rekonstruktion „der Strukturlogik der interaktiven Praxis mit der Klientel" zu fassen gesucht – „und erst daran anknüpfend von den beteiligten Individuen, ihrem beruflichen Habitus und ihren Biographien her" (Bohnsack 2020, 8). Der Weg der Analyse professionalisierter Milieus führt damit konstitutiv über die Rekonstruktion jener Logiken, die sich in der Interaktion zwischen Professionellen und Klient:innen innerhalb von „People Processing Organizations" (ebd., 20) dokumentieren. Ein Handeln ist demnach dann als professionalisiert zu bezeichnen, wenn es gelingt, „Anforderungen der normativen organisationalen Programme und Entwürfe in einen konjunktiven Erfahrungsraum zu integrieren" (ebd., 30), d. h. als Lehrperson jene Spannung „handlungspraktisch und letztlich habitualisiert zu bewältigen" (ebd.), die sich zwischen dem unterrichtlichen Interaktionssystem und den „generellen normativen Sach-Programmatiken und Rollenbeziehungen der Organisation" (ebd.) Schule ergeben. Anders ausgedrückt: Lehrpersonen sind gefordert, mit einer „doppelten Doppelstruktur" (ebd., 39) zwischen theoretischem und atheoretischem Wissen, zwischen Norm und Praxis umzugehen. Ihre Praxis entfaltet sich in einer Spannung sowohl zu gesellschaftlichen als auch zu schulisch-organisationalen Normen. Notwendiges Kennzeichen professionalisierten Handelns ist es dabei, dieses Spannungsverhältnis in eine interaktive, auf Dauer gestellte Praxis mit der Klientel zu überführen, d. h. in der Interaktion mit Schüler:innen in der Organisation Schule eine sog. „konstituierende Rahmung" (ebd., 32) zu etablieren. Als „Entscheidungsprämisse" (ebd.) ermöglicht die konstituierende Rahmung ein Handeln, das für alle Beteiligten verlässlich ist und zum Aufbau einer routinisierten Interaktion mit den Schüler:innen führt. Der Aufbau eines konjunktiven Erfahrungsraumes mit Schüler:innen reicht demnach nicht aus, um von einem professionalisierten Milieu sprechen zu können. Hinzukommen muss erstens eine Relationierung dieses Erfahrungsraumes mit normativen Programmatiken und zweitens eine etablierte, handlungspraktische Bewältigung des daraus entstehenden Spannungsverhältnisses, d. h. die Etablierung einer konstituierenden Rahmung (vgl. ebd., 72ff.).

Vor diesem Hintergrund grenzt sich Bohnsack von der Zielsetzung einer stellvertretenden Krisenbewältigung im Sinne einer grundlegenden oder fördernden Vermittlung von Autonomie ab, welche als (normative) Erwartung direkt an die Individuen gerichtet ist. Zur Bewertung von Professionalität zieht er stattdessen Prinzipien einer rekonstruktiv-praktischen Diskursethik heran. Professionalität lässt sich demnach daran bemessen, inwiefern es Lehrpersonen gelingt, Schüler:innen „im Diskurs die Bedingungen der Möglichkeit einer Verständigung zu schaffen, unter denen eine autonome Praxis der Darstellung und Bearbeitung der Probleme [der Klientel, Anm. d. Verf.] entfaltet werden kann" (Bohnsack 2020, 129). Ansatzpunkt sind demnach nicht durch die Lehrpersonen normativ

doi.org/10.35468/5973-11

geprägte Entwürfe von zu erreichender Autonomie, sondern die Explikation jener ggf. impliziten „Praktiken und Strategien der Bewältigung“ von Problemen, „über welche die Klientel bereits verfügt“ (ebd.). Professionalisierung im Studium könnte dann bedeuten, als Student:in am Aufbau nicht nur expliziter, d. h. theoretisierender, sondern auch impliziter bzw. praktischer, d. h. in die eigene Praxis eingelagerter „Reflexionspotentiale“ (ebd., 55) zu arbeiten. Gemeint ist mit letzteren die Fähigkeit, sich von „Norm(alitäts)erwartungen“ (ebd., 119) zu distanzieren, im Sinne einer genetischen Analyseeinstellung den „Herstellungscharakter sozialer Situationen“ (ebd., 124) zu erkennen, mit dem Common Sense zu brechen, d. h. „alltägliche Selbstverständlichkeiten […] hinterfragen oder suspendieren zu können“ (ebd.) und eine Handlungspraxis zu etablieren, in der die Spannung zwischen Norm und habituellem Handeln bearbeitet wird. Dabei stellt sich jedoch die Frage, welche Praxis Student:innen des Lehramts mitgestalten. Schließlich agieren sie in der Regel noch nicht als Lehrpersonen in der Organisation Schule und haben noch keine eigene unterrichtliche Praxis. Allerdings stellt auch das Studieren eine eigene Praxis dar. Eine Facette dieser Praxis ist es, in den Diskurs mit Kommiliton:innen zu treten und über Unterricht bzw. das (unterrichtliche) Agieren von Schüler:innen und Lehrpersonen zu sprechen.

3 Forschungsdesign

Vor dem skizzierten professionstheoretischen Hintergrund beschäftigt sich die in diesem Beitrag dargestellte explorative Studie mit den Forschungsfragen, welche (expliziten wie impliziten bzw. praktischen) Reflexionspotentiale sich bei Student:innen des Lehramts zu Studienbeginn zeigen und inwiefern sich in diesen Reflexionspotentialen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spiegeln. Die Antworten auf diese Fragen sollen Hinweise darauf geben, inwiefern sich Professionalisierungsprozesse insbesondere zu Beginn des Studiums anregen und wie sich Orientierungen jener Gruppe rekonstruktiv erfassen lassen. Die Datengrundlage stammt dabei aus dem laufenden, vom Verfasser durchgeführten Forschungsprojekt *Reflexions- und Analysefähigkeit zu Studienbeginn: eine Vergleichsstudie dreier Studiengänge* (RASt).

Um zu verhindern, dass sich die erforschten Student:innen zugleich in einem Bewertungsverhältnis zu den Forscher:innen befinden, wurde für die explorative Studie nach einem erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischen Seminar gesucht, dessen Teilnehmer:innen bereit waren, freiwillig an der Erhebung teilzunehmen. In einer mittelgroßen deutschen Universitätsstadt fand sich ein Seminar mit 19 Student:innen (Lehramtsstudium für die Sekundarstufe) des zweiten Semesters, das im Sommersemester 2019 geschlossen an den Erhebungen teilnahm.

Die Datenerhebung erfolgte gegen Mitte des Semesters während der regulären Seminarzeit. Thematisch hatte sich das Seminar bis dahin nicht (primär) mit Unter-

doi.org/10.35468/5973-11

richtsvideographien, sondern mit Texten zu Heterogenität im Lehrerberuf befasst. Nach der informierten Einwilligung in die Projektteilnahme wurden im Seminar drei Gruppen à sechs bzw. sieben Teilnehmer:innen gebildet, denen jeweils ein USB-Stick ausgehändigt wurde, auf dem sich zwei im Rahmen eines Forschungsprojekts aufgezeichnete Unterrichtsvideos befanden. Zum besseren Nachvollzug des Wortlautes erhielten die Student:innen zudem dazugehörige Transkripte der abgebildeten unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrperson und Lerngruppe. Die Student:innen wurden mittels Aufgabenblatt gebeten, sich beide etwa vierminütigen Videos in der Gruppe anzuschauen und sich daraufhin mit drei Fragen auseinanderzusetzen: ‚*Was haben Sie beobachtet? Was fällt Ihnen im Vergleich der beiden Videos auf? (Gemeinsamkeiten, Unterschiede) Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?*' Die sich daraufhin entfaltenden Gruppendiskussionen wurden audiographiert.
Die beiden genutzten Videos erfüllen folgende Kriterien, die auch für die Videoauswahl in den anderen beiden, im RASt-Projekt als Vergleichshorizonte berücksichtigten Studiengängen der Sozialen Arbeit und der Frühpädagogik gelten: Erstens zeigen sie je eine authentische, ungeschnittene Interaktions- bzw. Kommunikationssituation zwischen einer/einem Professionellen und Klient:innen – hier Lehrperson und Schulklasse – in einem organisationalen Kontext. Zweitens wurden sie von einem festen Kamerapunkt aus aufgenommen und haben eine vergleichbare Videoqualität und -länge. Die in diesem Beitrag interessierenden Videos bilden je eine Sequenz aus einem an mehreren Schulen in der Sekundarstufe I durchgeführten Projektunterricht ab und stammen aus zwei verschiedenen Lerngruppen. Während die beiden Sequenzen an verschiedenen Stellen des Projekts – einmal am Anfang, einmal am Ende – verortet sind, ist beiden Unterrichtssequenzen gemein, dass es sich um Meta-Kommunikationen über die Arbeit im Projekt handelt, die sich im Stuhlkreis ereignen und in denen die jeweiligen Lehrpersonen den höchsten Redeanteil haben. Die Student:innen erhielten diese Informationen über die Unterrichtssequenzen nicht, sondern waren gefordert, sich den Videos aus ihrem eigenen Rahmen heraus und auf Basis der drei Arbeitsaufträge zu nähern.
Die auf diese Weise entstandenen drei Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014a) ausgewertet. Im Rahmen der formulierenden Interpretation wurde das Gesagte paraphrasiert und zu Themen gebündelt. Dabei zeigte sich, dass die Student:innen insbesondere das Handeln der Lehrpersonen und der Schüler:innen thematisieren, weshalb die sich anschließende reflektierende Interpretation vor allem darauf zielte, herauszuarbeiten, wie die Student:innen diese Themen hervorbringen bzw. diskursiv bearbeiten. Im Sinne einer „generativen Analyseeinstellung" (ebd., 212) wurde in diesem Interpretationsschritt die Behandlung dieser Themen über drei Inter-

doi.org/10.35468/5973-11

pretationsoperationen rekonstruiert: der Nachzeichnung der Diskursorganisation (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014), der Analyse von Fokussierungsmetaphern (vgl. Schäffer 2018) und der Durchführung einer Textsortentrennung (vgl. Nohl 2017). Letztere Operation erwies sich im Zuge der Datenauswertung insofern als relevant, als die Student:innen im Kontext von Argumentationen und Bewertungen, aber auch von Erzählungen eigene Vergleichshorizonte einbrachten, vor denen sie das beobachtete Handeln reflektierten. Mittels eines fortgesetzten komparativen Vorgehens wurden auf diese Weise kommunikative Wissensbestände im Sinne von Normen und Common Sense-Theorien der Student:innen in Bezug auf das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen und Schüler:innen und konjunktive, implizite Wissensbestände im Sinne von Orientierungsrahmen im engeren Sinne deutlich, die sich in einer Spannung zu den kommunikativen Wissensbeständen entfalten und einer Praxis des Sprechens über Unterricht zugrunde liegen. Praktische bzw. implizite Reflexionspotentiale verweisen als Bestandteile von Orientierungsrahmen im weiteren Sinne auf Handlungsalternativen und damit darauf, wie die Student:innen die Spannung zwischen kommunikativen und impliziten Wissensbeständen bewältigen.

4 Ergebnisdarstellung

Im Ergebnis zeigt sich, dass sich die drei Gruppen je unterschiedlich mit dem Arbeitsauftrag auseinandersetzen. Die Analyse der „proponierten Performanz" des Sprechens über das beobachtete unterrichtliche Handeln wie auch der „performativen Performanz" des Vollzugs der Beantwortung der gestellten Fragen (vgl. zur Unterscheidung Bohnsack 2017, Kap. 3.3 sowie den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band) lässt drei gruppenspezifische Orientierungsrahmen im engeren Sinne erkennen. Erkennbar wird, dass sich die damit analysierten Praxen des Sprechens und Diskutierens über Unterricht in der Auseinandersetzung mit bestimmten Common Sense-Theorien über Lehrer- und Schülerhandeln, mit Normen, Rollen und Motivunterstellungen, d. h. in Auseinandersetzung mit propositionalen Gehalten, entfalten. Dabei deuten sich verschiedene Reflexionspotentiale der Student:innen an.

Da diese Ergebnisse zwar analytisch zu unterscheiden, in den einzelnen Fällen bzw. Passagen aber in der Regel miteinander verwoben sind, erfolgt im Folgenden eine beispielhafte Ergebnisdarstellung anhand der Gruppen 1 und 2, die hinsichtlich der rekonstruierten Orientierungsrahmen im engeren Sinne ebenso kontrastieren wie hinsichtlich der Ausrichtung von Reflexionspotentialen.

doi.org/10.35468/5973-11

4.1 Gruppe 1 – „das ist so leicht, weil wir da nie so eine Situation erfahren haben"

Nach der Betrachtung beider Videosequenzen entscheiden sich die Studentinnen der Gruppe 1 explizit gegen die Bearbeitung der ersten Frage, die darauf abzielt, was sie beobachtet haben:

Sw4[3]:	Das direkt zu vergleichen? Geht doch auch. (..) Ich meine was wir beobachtet haben ist ja klar, weil wir alle das Gleiche gesehen haben. [lachend]
Sw1:	Ja, können wir eigentlich auch machen.

(LA-Gruppe 1, Z. 22-25)

Nach dieser initialen Klärung des Vorgehens und der Festlegung, dass es keine Differenzen in der Wahrnehmung des Beobachteten gibt und daher keiner Aushandlung über das Beobachtete bedarf, widmet sich die Gruppe der zweiten Aufgabe, d. h. dem Vergleich der beiden Videos. Dass die Wahrnehmung an die jeweilige Perspektivität resp. den Standort der Studentinnen gebunden sein und somit innerhalb der Gruppe variieren könnte, wird somit nicht thematisch. Von Beginn an zeigt sich dabei eine Praxis des Bewertens, die v. a. auf das Handeln der beiden beobachteten Lehrpersonen fokussiert und in der sich eine unhinterfragte Nutzung solcher Reflexionspotentiale dokumentiert, die an die eigene Perspektivität gebunden sind.

Sw4:	Ich finde vor allem, wenn man so was wie irgendwelche/ jetzt Verhalten, das man kritisieren will, so, so, so, stark thematisiert und immer wieder drauf bohrt, so lang und immer wieder sagt, wie kacke die eigentlich sind/ sorry, aber ähm dann (.)/ ich glaube jetzt nicht, dass das eine gute Idee ist. Kann man doch einfach so sagen: ‚Hey, seid mal ein bisschen leiser' oder ‚Haltet mal die Klappe' // oder so.
Sw3:	Ist einfach // Frust, glaube ich. Das ist glaube ich so einfach (.) // reiner, reiner Frust.
Sw4:	Ja, aber ich glaube // dann/ oder mal der einen Schülerin (.) kurz mal (.)/ einfach mal sagen: ‚Komm, jetzt mach weiter.'
Sw1:	Ja, die hat einen sehr langen Monolog gehalten, und es hat auch irgendwie keiner zugehört.
Sw4:	Ja, genau. Und das/ ich glaube, die wurde auch nicht ernst genommen. Alle haben gelacht und ähm/
Sw1:	Nein, überhaupt nicht, weil, die haben ja auch immer wieder gelacht und so.//
Sw5:	Und die ist auch nicht // beliebt. Also/
Sw4:	Sie hat sich // dann auch in diese Opferrolle begeben, indem sie gesagt hat: ‚Ich weiß nicht, ob ihr über mich lacht', bla, bla. (..)
Sw5:	Ja, stimmt wohl. (..)

(LA-Gruppe 1, Z. 47-66)

3 Die Personen wurden wie folgt benannt: S = Schüler:in; w bzw. m = weiblich bzw. männlich; Zahl = Reihenfolge des ersten Auftretens als Sprecher:in auf der Aufnahme.

doi.org/10.35468/5973-11

Sw4 eröffnet eine Proposition, die von der Gruppe aufgegriffen und validiert, hier zudem ansatzweise elaboriert wird. Die Studentin setzt zu Beginn das Thema, über das Handeln der beobachteten Lehrerin zu sprechen. Erkennbar wird, dass die Studentin dabei zwischen einer Darstellung in der ersten Person Singular und der Nutzung des Indefinitpronomens ‚man' als Satzsubjekt wechselt: Nach der Darlegung, dass es sich um ihre eigene Ansicht handelt („Ich finde vor allem"), folgt eine Abstrahierung in Form eines Konditionalsatzes („wenn man […]"). Sw4 spricht hier somit nicht nur über das konkrete, beobachtete Lehrerhandeln, sondern gliedert dieses in einen übergreifenden Rahmen ein. Sie definiert in gewisser Weise die Situation, indem sie aus dem beobachteten Video einen Aspekt – die Thematisierung einer Unterrichtsstörung durch die Lehrerin – herausgreift und diesen als Teil eines abstrakteren Zusammenhangs fasst, der nicht nur auf die singuläre, beobachtete Situation bezogen ist. Statt den Konditionalsatz zu Ende zu führen, bricht Sw4 ab, um – nun wieder aus der ersten Person Singular heraus – ein Angemessenheitsurteil über ein solches Lehrerhandeln zu treffen, das negativ ausfällt („ich glaube jetzt nicht, dass das eine gute Idee ist"). Zum Maßstab der Bewertung des Lehrerhandelns gerät die Frage, ob das beobachtete Handeln zur Herstellung von Ordnung im Klassenraum strategisch geeignet ist („‚Hey, seid mal ein bisschen leiser' oder ‚Haltet mal die Klappe'"). Indem Sw4 die daraufhin angeführte Handlungsalternative dann erneut unter Nutzung des Indefinitpronomens ‚man' darlegt, führt sie den Konditionalsatz doch noch zu Ende.
Erkennbar wird in dieser initialen Passage, die am Beginn des sich im Folgenden entfaltenden bewertenden Diskurses der Gruppe steht, dass Sw4 Common Sense-Theorien über Lehrerhandeln nutzt. Das Handeln von Lehrpersonen erscheint demnach als Tätigkeit, die durch eine ‚wenn-dann'-Rationalität gekennzeichnet ist, d. h. nach dem Prinzip von Bedingung und Folge funktioniert, im Sinne von: Wenn die Situation durchschaut ist, dann lässt sich als Lehrperson „einfach" handeln. Damit wird sehr deutlich, dass sich die Studentin direkt in die Position einer Lehrerin begibt bzw. die Rolle einer Lehrerin einnimmt, indem sie Handlungsoptionen als Lehrperson teilweise in direkter Rede darlegt.
Sw3 trägt die von Sw4 vorgebrachte Definition der Situation offenbar mit, indem sie auf der Ebene einer an die eigene Perspektive gebundenen Aussage („glaube ich") an die von Sw4 dargelegten Um-Zu-Motive anschließt und nach dem Weil-Motiv bezüglich des Handelns der Lehrerin sucht („Ist einfach // Frust, glaube ich"). Nach dieser verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktion des Common Sense bzw. dieser Motivunterstellung setzt Sw4 unter Beibehaltung der Kennzeichnung des Sprechens als individuelle ‚Glaubensäußerung' fort und benennt dabei eine weitere aus ihrer Sicht in einer solchen Situation angebrachtere Handlung.
Indem Sw1 anführt, dass die Lehrerin einen „sehr langen Monolog" gehalten hat, greift sie eine Aussage von Sw4 auf („stark thematisiert und immer wieder drauf

doi.org/10.35468/5973-11

bohrt, so lang und immer wieder sagt“) und validiert diese damit. Anschließend bringt Sw1mit dem Blick auf das Verhalten der Schüler:innen in Reaktion auf das Lehrerhandeln einen neuen Aspekt ein („es hat auch irgendwie keiner zugehört“), der von Sw4 validiert und ergänzt wird („die wurde auch nicht ernst genommen“). Nachdem Sw1 einen Teil der Äußerung von Sw4 wortgleich wiederholt hat, stellt Sw5 – ohne Kennzeichnung, dass sie ihre individuelle Sicht darlegt bzw. eine ‚Glaubensäußerung‘ tätigt – fest, dass die Lehrerin „nicht beliebt“ sei. Woran die Studentin diese Deutung festmacht, wird nicht erkenntlich, zumal sie von Sw4 unterbrochen wird, die anhand der Wiedergabe eines als wörtlich verstandenen Zitats der Lehrerin interpretiert, dass sich diese in eine „Opferrolle“ begeben hat, was von Sw5 abschließend validiert wird.

Diese Passage zeigt exemplarisch jene Struktur auf, die dem Sprechen der Gruppe in der weiteren Diskussion zugrunde liegt: Insgesamt erfolgt eine imaginative Übernahme der Lehrerrolle. Vor dem impliziten Vergleichshorizont der für sie damit verbundenen Identitätsnorm der Lehrperson erscheint insbesondere die Praxis der Lehrerin, also ihr Habitus, im negativen Gegenhorizont, von dem sich die Gruppe abgrenzt. Diese kollektive Praxis des Bewertens entfaltet sich dabei unter Nutzung von Common Sense-Theorien über Lehrerhandeln, der Attribuierung von Handlungsmotiven und der Hervorbringung imaginierter Handlungsalternativen. Dadurch, dass sich die Gruppenmitglieder untereinander verstehen, erscheint es nicht nötig, zu kommunizieren, aus welcher Perspektive und vor welchem Erfahrungshintergrund und den damit verbundenen Identitätsnormen sie diese zum Teil mit allgemeiner Gültigkeit versehenen Äußerungen hervorbringen. Das kurze Eingehen auf das Befinden der Schüler:innen erfolgt dabei in der Funktion, die Lehrerin zu kritisieren. Es finden sich keine konkreten Versuche des individuellen Motivverstehens bezüglich der Schüler:innen, sie werden stattdessen als „pubertär“ bezeichnet, womit ihnen pauschal die Reife bzw. Fähigkeit zum verantwortlichen Handeln abgesprochen wird.

Im weiteren Verlauf der Diskussion zeigt sich, dass die Gruppe den Hintergrund, vor dem es ihr möglich ist, das Lehrerhandeln zu bewerten, immer wieder hinterfragt. Dies mündet allerdings nicht in einer Problematisierung des eigenen Vorgehens. Stattdessen setzt sich insgesamt betrachtet die Bewertungspraxis weiter fort, wie exemplarisch in folgender Passage ersichtlich wird:

Sw6: Also wenn es auch eigentlich jetzt um das um den Umgang mit diesen Videos geht irgendwie, finde ich das total schwierig, weil, ich kenne die Leute nicht, ich kenne die Situation nicht, ich kenne die Lehrer nicht, ich kenne den Inhalt nicht. Also ich kann da überhaupt nicht andocken und sagen: ‚Oh, ich hätte da aber das und das gemacht.‘ Weil ja ich überhaupt nicht weiß, wie (.)//

Sw1: Ich // finde, man wird so ein bisschen in die Situation reingeschmissen.

doi.org/10.35468/5973-11

Sw4: Ja, und man weiß halt auch nicht, wie die Situation vorher war zum Beispiel bei der Lehrerin, die ja am/ Also bei dem ersten Video von uns jetzt, die hat ja (.) ähm // die Schüler so ein bisschen kritisiert.
Sw3: Irgendwas von Puppen erzählt.
Sw4: Und man (.) finde ich, kann das jetzt trotzdem nicht so richtig beurteilen, weil/
Sw1: Ja.
Sw4: Also ich finde, man hatte irgendwie gar keinen Background (.) dazu. Deswegen ist das ein bisschen schwierig. Aber (..)/
[…]
Sw4: Ja, aber ich finde, selbst wenn sie // das gemacht haben, was sie kritisiert hat, dann kann man auch sagen, (.) weiß ich nicht: ‚Ich mach jetzt einfach weiter.' Und wenn man dann wie er dynamisch im Raum rumläuft und inhaltlich nach den Sachen fragt: ‚Was habt ihr gemacht?', dann (.) wird das vielleicht auch irgendwie vergessen, wie sie sich verhalten haben. Also (.) ich kann sagen, dass sich einige nicht so gut verhalten haben, aber, komm//
Sw5: Ja, sie hat sehr viel irgendwie geredet und // das war nicht/ Eigentlich, das war gar nicht effektiv.
Sw4: Ja, damit schafft man eigentlich nur so eine Barriere zwischen sich und den Schülern (..)

(LA-Gruppe 1, Z. 119-155)

Mit Blick auf die gesamte Diskussion zeigt sich, dass die von Sw6 zu Beginn dieser Passage ausgedrückte Schwierigkeit, Zugang zu der beobachteten Situation zu erhalten („ich kann da überhaupt nicht andocken") und Handlungsalternativen zu formulieren, auf keinen antithetischen Diskursmodus verweist. So entsteht kein Streit über das Vorgehen, sondern es zeigt sich ein paralleler Diskursmodus: Auch Sw6 beteiligt sich im weiteren Verlauf der Diskussion erneut an der Praxis des Bewertens, welche mit der Explikation von Handlungsalternativen (wie hier erneut von Sw4) und von situationsübergreifenden Common Sense-Theorien über das Lehrerhandeln (wie hier von Sw4, die das Lehrerhandeln erneut als Bedingungs-Folge-Konstrukt fasst) einhergeht. Nach der oben angeführten letzten Äußerung von Sw4 erfolgt dann auch keine weitere Aushandlung der Gruppe über ihr Vorgehen, sondern es kommt zu einem Themenwechsel, indem die Gruppe zur Beantwortung von Frage 3 übergeht. Dies verstärkt die Interpretation, dass die Gruppe an einer Bewertung des beobachteten Lehrerhandelns orientiert ist, im Zuge derer sie auf nicht näher verhandelte, geteilte Reflexionspotentiale zurückgreift. Diese Reflexionspotentiale vermitteln ein eindeutiges Bild von einem angemessenen, alternativen Lehrerhandeln und damit ein Bild der aus Sicht der Studentinnen für die Lehrerrolle konstitutiven Normen. Damit wird hier die Diskrepanz zwischen den der Lehrerrolle angemessenen Normen und der beobachteten Praxis, dem Habitus, herausgearbeitet. Erkennbar werden an dieser Stelle Hinweise auf einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne resp. eine konstituierende Rahmung der

doi.org/10.35468/5973-11

Studentinnen als der zentralen Leistung der praktischen Reflexion: Zwar problematisiert die Gruppe immer wieder ihre Bewertungsgrundlage, es kommt aber zu keinem Bruch mit der Praxis des Bewertens. Dies lässt sich damit erklären, dass die Gruppe nicht die eigenen Normalitätsvorstellungen problematisiert, d. h. die für ihr Verständnis der Lehrerrolle konstitutiven normativen Erwartungen, sondern den unzureichenden Zugang zur beobachteten Praxis: „ich kenne die Leute nicht, ich kenne die Situation nicht, ich kenne die Lehrer nicht, ich kenne den Inhalt nicht. Also ich kann da überhaupt nicht andocken".

Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne, der dem Sprechen der Gruppe über die beobachteten Videos zugrunde liegt, kann angesichts dessen als ‚*Bewerten im Modus von Eindeutigkeit*' bezeichnet werden. Obgleich die Studentinnen immer wieder über die Angemessenheit ihrer Bewertungspraxis reflektieren, tätigen sie durchgehend bewertende Aussagen über das beobachtete Lehrerhandeln. Dabei ringen sie an keiner Stelle um die Bewertung, sondern nehmen inhaltlich eindeutige und einheitliche Bewertungen vor. Anders ausgedrückt: Der Hintergrund, vor dem bewertet wird, wird immer wieder als defizitär markiert, was die Studentinnen aber nicht davon abhält, eindeutige Bewertungen vorzunehmen.

Erst im Zuge der Auseinandersetzung mit der dritten vorgegebenen Frage – „Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?" – stellen die Studentinnen explizierte Bezüge zwischen den beiden beobachteten Situationen und ihren Erfahrungen her. Auch in diesen Passagen werden das Beobachtete und das Erfahrene nicht einfach nebeneinandergestellt, sondern im Rahmen einer mit Eindeutigkeit operierenden Bewertungspraxis unter den Aspekten eines angemesseneren Handelns und der Nutzung erfahrungsbasierter Theorien über Handeln miteinander in Bezug gesetzt. Nachdem Sw1 ausgeführt hat, was aus ihrer Sicht „das eigentliche Problem" (Z. 511) am Handeln der Lehrerin sei – sie habe „das viel zu persönlich genommen" (Z. 514) – und dieses Handeln als „nicht so der beste […] Umgang damit" (Z. 516f.) klassifiziert hat, entfaltet sich folgender Diskurs:

Sw4: Ja, das ist so eine (.) Sache, die man, wenn man im Lehrberuf arbeiten möchte, irgendwie ablegen muss, dass man das persönlich an sich ranlässt, wenn Schüler sich so verhalten. Weil, (.) // ganz ehrlich, die sind pubertär, die sind einfach in ihrem/
Sw1: Ja, das ist so (.) unprofessionell. //
Sw5: Welt. //
Sw4: Ding. Und das ist halt normal, dass die manchmal/
Sw1: Also, da muss // man halt schon mit umgehen, aber anders halt.
Sw5: Aber ich weiß nicht, ob sich da jeder // von freimachen kann. Also ich glaube, dass das schnell passiert, dass man/ Gerade am Anfang, und ich finde, die ist ja noch jung. Und ich glaube, wir analysieren das auch einfach noch sehr aus Schülersicht.
Sw1: Ja, auf jeden Fall. [lachend]

Sw3:	Und wir sehen das auch so, das ist so leicht, weil wir da nie so eine Situation erfahren haben oder so ernsthaft. Praktikum ist was anderes. Das ist // irgendwie/
Sw5:	Wenn man // dann so überlegt, könnte mir das auch passieren, oder so, dann (.)/ klar geht man da rein/ also wenn man anfängt in dem Beruf, dann denkt man, ja, ich darf das nicht an mich ranlassen und so. Aber ich glaube schon, dass das irgendwann auch passieren kann.
Sw4:	Ja, das glaube ich auch. Also ich glaube auch nicht, dass man das komplett quasi von sich stoßen kann so und auch nicht ignorieren kann. Aber (..) ich ähm würde jetzt nicht so in der Form mit den Schülern dann halt wirklich so lange vor allen Dingen ausdiskutieren. Also ich finde, man kann kurz, prägnant da quasi in der Situation was sagen, aber (.) ich glaube nicht, dass es quasi Autorität erzeugt, wenn du (..) das so ausdehnst.
Sw5:	Aber wenn du gar nicht darauf eingehst/ Also wir hatten in der Schule eine Lehrerin, die sehr spät angefangen hat. Sie hat davor in im Ministerium oder so gearbeitet und erst mit fünfzig in die Schule gegangen ist. Und da haben wir total durchgedreht.

(LA-Gruppe 1, Z. 518-548)

Sw4 validiert die Aussage von Sw1 und greift dabei z.T. deren Wortwahl auf. Dabei abstrahiert Sw4 erneut von der Situation, indem sie zum wiederholten Mal das Indefinitpronomen ‚man' nutzt. Hierin dokumentiert sich die normative Erwartung an das Handeln potenziell aller Lehrpersonen, in der Reaktion auf Schülerverhalten auf Distanz zu emotionalen Verstrickungen zu gehen (nicht persönlich ‚an sich ranlassen'). Nach der Validierung durch Sw1, die das Verhalten der beobachteten Lehrerin, das für sie nicht dieser Norm entspricht, als „unprofessionell" bezeichnet, und der Fortführung des von Sw4 angefangenen Satzes durch Sw3 deutet sich bei der nächsten Äußerung von Sw4 an, dass ihre Aussagen nicht nur auf Vorstellungen über das Lehrerhandeln, sondern auch auf von ihr und der Gruppe unhinterfragten Normalitätsvorstellungen mit Blick auf Schülerhandeln basieren: In der Pubertät sei ein bestimmtes, hier nicht näher ausgeführtes Verhalten auf Schülerseite „normal". Sw1 stellt es daraufhin als Norm an das Lehrerhandeln dar, dass ‚man' damit umgehen müsse, und grenzt sich abermals vom beobachteten Verhalten der Lehrerin ab. Deren Verhalten erscheint wiederholt im negativen Gegenhorizont, ohne dass eine Alternative benannt wird, d.h. ein positiver Gegenhorizont zum Vorschein kommt. Dieser bleibt implizit.
In der konzessiv eingeleiteten Fortsetzung nimmt Sw5 dann eine Meta-Perspektive auf die Thematisierung des beobachteten Lehrerhandelns durch die Gruppe ein: „Und ich glaube, wir analysieren das auch einfach noch sehr aus Schülersicht". Dem gegenüber stellt sie eine Sicht auf die Fähigkeit von Lehrpersonen, wobei mitschwingt, dass die Entwicklung beruflicher Fähigkeiten für die Studentin an die Berufsbiographie bzw. das Alter („Gerade am Anfang, und ich finde, die ist ja noch jung") gebunden ist. Nach einer knappen Validierung durch Sw1

doi.org/10.35468/5973-11

schließt Sw3 konjunktiv an, indem sie die Sichtweise der Gruppe an den spezifischen Erfahrungshintergrund der Studentinnen koppelt: Praktika seien etwas anderes, vermutlich als die alltägliche Berufspraxis, doch statt diesen Aspekt weiter auszuführen, wird Sw3 in dieser lebhaften Passage der Diskussion von Sw5 unterbrochen. Sw5 stellt die Möglichkeit einer Diskrepanz zwischen normativer Erwartung an das – auch eigene, antizipierte – Lehrerhandeln und dessen Praxis heraus, was von Sw4 validiert und dadurch elaboriert wird, dass sich diese erneut vom beobachteten Lehrerhandeln distanziert und eine Handlungsalternative offeriert. Im positiven Gegenhorizont scheint dabei auf der Ebene der Normen ein Lehrerhandeln auf, das mit „Autorität" verbunden ist. Sw5 erwidert daraufhin konzessiv, indem sie eine Erfahrung aus der eigenen Schulzeit zum Ausdruck bringt: Auch das Ignorieren eines gewissen Schülerverhaltens sei kontraproduktiv, wie sie im weiteren Verlauf der oben nur ausschnitthaft angerissenen Erzählung über eine:n ihrer Lehrer:innen anführt.

Im Gegensatz zu oben setzen sich die Studentinnen nun, offenbar angeregt durch die dritte Frage, stärker mit ihren Erfahrungen auseinander, indem sie vermittelt über Erzählungen praktische Reflexionspotentiale zur Darstellung bringen – und nicht nur weitgehend implizit für ihre Bewertungspraxis nutzen. Die Studentinnen bewegen sich damit auf der Ebene des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne. Erkennbar wird dabei, dass diese Reflexionspotentiale an Erfahrungen gebunden sind, die die Studentinnen in verschiedenen Kontexten gemacht haben: wie im obigen Beispiel als Schülerinnen, in anderen Passagen aber auch als Praktikantinnen während des Studiums oder als Studentinnen in universitären Lehrveranstaltungen. Es zeigt sich, dass die Studentinnen „aus Schülersicht" (Sw5) diskutieren, jedoch die Schüler:innen kaum in den Blick nehmen. Es findet sich kein Versuch, sich auf die Praxis der Schüler:innen einzulassen, stattdessen geraten sie nur im Kontext des Bewertens der Lehrerin in den Blick. Mit anderen Worten: Die Studentinnen fokussieren offenbar auf der Erfahrungsbasis von Schüler:innen die Rolle der Lehrperson.

4.2 Gruppe 2 – „als Schüler man weiß gar nicht, wie man damit umgehen soll"

Die Praxis der Gruppe 2 ist durch eine vergleichsweise genaue *Beobachtung* der beiden Videos einerseits, der Hervorbringung von nur zum Teil auf diesen Beobachtungen aufruhenden *Deutungen* andererseits geprägt. Konträr zu Gruppe 1 wird die erste Frage danach, was die Student:innen gesehen haben, nicht übersprungen, sondern erweist sich dahingehend als strukturierend, als Gruppe 2 im Folgenden unter Heranziehung relativ detaillierter Wiedergaben etwa von Aussagen und Körperhaltungen der beobachteten Lehr-Lern-Gruppe zunächst über das erste Video ins Gespräch kommt. Stärker als in der ersten Gruppe wird dabei neben dem Lehrerhandeln auch das Verhalten der Schüler:innen thematisiert.

doi.org/10.35468/5973-11

Sw2: Aber ich fand auch, sie schien richtig unsicher, obwohl sie halt auch lauter geworden ist. Aber ihre Stimme/ ja kann man sagen Stimmmelodie oder so? Das klang halt alles eher so, ‚ja macht mich nicht fertig und es ist, es ist ja alles schwer für uns alle und das ist ja auch nicht nur eure Schuld'. Also sie schien auch sehr unsicher, und ich glaube deshalb haben sich dann auch viele einfach weggedreht, weil sie sie einfach auch nicht ernstgenommen haben.

Sw5: Wahrscheinlich wird sie auch deshalb lauter, weil sie denkt, das ist so, damit wirkt sie größer und stärker so, ne also.

Sm4: Ja und ich glaube, die Schüler haben das gemerkt. Sie hat ja gesagt, es wäre eine zehnte Klasse. Ich glaube, die haben das gemerkt, dass sie so unsicher ist und dass sie/ die Stimme so hochgeht und sie so/ die haben wahrscheinlich gedacht, ‚gleich fängt die an zu heulen' so. So auf Deutsch gesagt, ich meine das gibt es ja auch. Dass man, dass Lehrer dann irgendwie überfordert sind und dann da fast zusammenbrechen so. […] Ich glaube deswegen, manchen ist das auch so unangenehm quasi und drehen sich deswegen weg, weil die damit gar nicht umgehen können, dass sie Lehrerin so (..) ja

(LA-Gruppe 2, Z. 42-60)

Sw2 bringt eine persönliche Einschätzung zum Ausdruck („ich fand"), im Zuge derer sie das beobachtete Handeln der Lehrerin nicht als unsicher qualifiziert, sondern die Bezeichnung des Handelns als unsicher als ihre Wahrnehmung markiert („sie schien"). Die Studentin macht diese Wahrnehmung an der „Stimmmelodie" der Lehrerin fest, welche für sie eine bestimmte Lesart nahelegt. Daraufhin fällt erstens auf, dass Sw2 von der Lehrerin auf die Schüler:innen blickt und zweitens, dass die Studentin sowohl mit einer konkreten Beobachtung von deren Handeln („haben sich dann auch viele einfach weggedreht") als auch mit einer Motivunterstellung im Sinne eines Weil-Motivs („weil sie sie einfach auch nicht ernstgenommen haben") operiert. Als Common Sense-Theorie über unterrichtliche Interaktion schwingt hier mit, dass das Handeln von Lehrpersonen direkte Auswirkungen auf das Schülerhandeln hat.

Nachdem Sw5 daraufhin ihrerseits ein Weil-Motiv bezüglich der Lehrerin geäußert hat, fokussiert Sm4 wieder die Schüler:innen. Er imaginiert, was diese „gemerkt" haben, und zieht dabei Beobachtungen aus dem Video – Verweis auf die Klassenstufe, Stimmhöhe der Lehrerin – ebenso heran wie Kontextwissen über übliches Lehrerhandeln („das gibt es ja auch. Dass man, dass Lehrer dann irgendwie überfordert sind und dann da fast zusammenbrechen"). Es schließt sich eine erneute Deutung des Schülerhandelns an, das auch bei Sm4 als Reaktion auf das Lehrerhandeln erscheint und auf Kausalkonstruktionen und Zuschreibungen bezüglich der Kompetenz von Schüler:innen basiert („weil die damit gar nicht umgehen können"). Hier deutet sich an, dass die Gruppe ausschnitthaft das Interaktionssystem des beobachteten Unterrichts in den Blick nimmt, statt wie Gruppe 1 auf das Handeln der Lehrpersonen zu fokussieren.

doi.org/10.35468/5973-11

Während diese Gruppe detaillierter als Gruppe 1 beobachtet – mehrmals rekurrieren die Student:innen, anders als Gruppe 1, auf die eingereichten Transkripte zu den Videos und zitieren wörtlich daraus (etwa Z. 159ff.) –, finden sich in beiden Diskussionen Common Sense-Theorien über das Lehrerhandeln bzw. die Lehrer-Schüler-Interaktion sowie Motivunterstellungen, wobei sich diese bei der zweiten Gruppe auch auf die Schüler:innen beziehen. Diese werden unter dem Aspekt der Reaktion auf die Lehrerin betrachtet. Zwar nimmt auch Gruppe 2 Bewertungen des Lehrerhandelns vor, doch geht es der Gruppe weniger um das eindeutige Bewerten denn um die deutende Erschließung der beiden Videos unter Perspektivierung sowohl der Lehrpersonen als auch der Schüler:innen. In Folge dessen kann der Orientierungsrahmen im engeren Sinne dieser Gruppe als ‚*Erschließen im Modus der Deutung*' bezeichnet werden. Im Zuge dieser Situationserschließung zeigen sich verschiedene Gruppenmitglieder in einem parallelen Diskurs bemüht, ihre Sichtweisen mit jenen der Kommiliton:innen abzugleichen, indem sie nach Darstellung ihrer Deutung fragen, ob diese von den anderen Gruppenmitgliedern geteilt wird (etwa Z. 289f.). Anders als in Gruppe 1 zeigen sich Suchbewegungen, die darauf abzielen, die beobachteten Situationen näher zu durchdringen und die Reichweite der eigenen Perspektive zu eruieren.
Ein weiterer zentraler Unterschied zu Gruppe 1 besteht darin, dass Gruppe 2 nicht ihren zurückliegenden Umgang mit den Videos, sondern im Zuge der Bearbeitung der dritten Frage – „Haben Sie eine solche Situation schon einmal erlebt?" – die beobachteten Videos vor allem vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen als Schüler:innen und Kinder reflektiert.

Sm1: Also wollen wir/ ich glaube wir müssen nochmal ein bisschen mehr auf die dritte Frage eingehen, ob wir selber schon solche Situationen hatten. Wir können ja nochmal jetzt zu dem ersten Video schauen.
Sm4: Ja hast du ja gerade auch schon gesagt, dass/
Sw3: Ich wollte gerade sagen, dass es unangenehm ist, dass man so/
Sm4: Ja und das würde ich auch voll unterstützen.
Sw2: Ja, ich auch.
Sm4: Das ist so, so ein bisschen ja nicht schämen aber so, so unangenehm und als Schüler man weiß gar nicht, wie man damit umgehen soll.
Sw3: Man ist halt einfach überfordert. Man weiß einfach wie gesagt wirklich nicht, wie man damit umgehen soll. Man sitzt da so und ist/ denkt sich, ‚okay das ist jetzt komisch'.
Sw5: Und wartet einfach nur, dass es endlich vorbei ist?
Sm4: Ja genau.
Sw3: Wirklich.
Sm4: Und in dem/ das ist so ein bisschen als wenn die Eltern kommen und man ist noch jünger und dann sagen die Eltern ‚du, du, du', was man falschgemacht hat und dann weiß man auch nicht, was man sagen soll oder machen soll.

(LA-Gruppe 2, Z. 398-416)

doi.org/10.35468/5973-11

Die Gruppe setzt das Beobachtete unmittelbar in Bezug zu offenbar strukturidenten Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit: Die Student:innen kommen unausgesprochen darin überein, die Situation aus Schülerperspektive zu kennen. Dabei nutzen sie das Indefinitpronomen ‚man', wobei sie nicht explizieren müssen, wer damit gemeint ist. Die Validierungen und Elaborationen der Propositionen von Sw3 und Sm4 machen deutlich, dass die Gruppe sich versteht und hier über geteilte Erfahrungen als Schüler:innen spricht. Sm4 schließt daraufhin einen weiteren Vergleich an, indem er nicht unbedingt die Perspektive von Schüler:innen, sondern von Kindern einnimmt, wobei die Eltern mit der Lehrerin im Video verglichen werden. Zwar werden – ähnlich wie in Gruppe 1 – im Zuge der Beantwortung der dritten Frage auch vereinzelt weitere Vergleichshorizonte, etwa aus Schulpraktika und aus dem Studium, herangezogen, doch erscheinen die Reflexionspotentiale der Gruppe 2 v. a. auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und Kindheit zu basieren. Im Unterschied zur Gruppe 1 zeigt sich zudem eine andere Perspektivität: Während die Studentinnen der ersten Gruppe ihre Erfahrungen als Schülerinnen im Rahmen ihrer Bewertung des Lehrerhandelns nutzen, ist der Blick der Gruppe 2 nur bedingt auf die Lehrperson gerichtet. Vielmehr scheinen sie sich im Rahmen ihrer deutenden Erschließung der Situationen zumindest im Anschluss an die dritte Frage mit den beobachteten Schüler:innen zu identifizieren, indem sie primär aus einer Innenperspektive heraus darlegen, wie Schüler:innen auf ein bestimmtes Lehrerhandeln reagieren. Insgesamt werden damit die Verhaltensweisen von Lehrerin und Schüler:innen stärker in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander in den Blick genommen. Somit wird ansatzweise das Interaktionssystem beleuchtet.

5 Diskussion

Zusammengefasst zeigt sich, dass sich innerhalb der Praxis des Sprechens und Diskutierens über Unterricht sowohl die kollektive Praxis des Bewertens des Lehrerhandelns im Modus der Eindeutigkeit (Gruppe 1) als auch die kollektive Praxis des Erschließens von Unterrichtssituationen im Modus der Deutung (Gruppe 2) ausdifferenzieren lassen. Diese beiden Praxen vollziehen sich in der Auseinandersetzung mit Common Sense-Theorien, verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktionen und Motivunterstellungen bezüglich des Handelns schulischer Akteur:innen. Die rekonstruierten impliziten bzw. praktischen Reflexionspotentiale lassen sich dabei als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne fassen, d. h. als Ausdruck eines konjunktiven Wissens, das sich bei der Bearbeitung der „notorischen Diskrepanz" (Bohnsack 2017, 106) zwischen den o.g. Orientierungsrahmen im engeren Sinne und den normativen Vorstellungen über Lehrer- und Schülerhandeln als wirkmächtig erweist. In beiden Gruppen greifen die Studie-

doi.org/10.35468/5973-11

renden dabei zunächst auf implizit verbleibende praktische Reflexionspotentiale zurück, die mit einer Markierung als individuelle Denk- oder Glaubensleistungen („ich denke", „ich glaube", …) einhergehen, aber von den jeweiligen Gruppenmitgliedern geteilt werden. Auf diese Weise tragen die impliziten bzw. praktischen Reflexionspotentiale zur Etablierung einer Bewertungs- bzw. Erschließungspraxis im Umgang mit den videographierten Unterrichtssituationen bei. Erst als die Gruppen die dritte an sie herangetragene Frage – jene nach Erfahrungen mit vergleichbaren Situationen – bearbeiten, werden diese Reflexionspotentiale insofern expliziert, als sich Vergleichshorizonte dokumentieren, die an eigene Erfahrungen gebunden sind.

Diese Erfahrungen sind in verschiedenen Kontexten verortet, wobei sich zeigt, dass Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit als Schüler:in für beide Gruppen eine bedeutsame Bezugsgröße im Sprechen über die beobachteten Unterrichtsvideos darstellen. Beide Gruppen nutzen ihre Erfahrungen als Schüler:innen, identifizieren sich dabei aber nicht mit der Schülerrolle, sondern mit derjenigen der Lehrpersonen. Innerhalb dieser Gemeinsamkeit unterscheiden sich die Gruppen hinsichtlich der mit dieser Vergleichsfolie verbundenen Perspektivität, denn während Erfahrungen als Schüler:innen von Gruppe 1 im Zuge der imaginären Identifikation mit der Lehrerrolle ausschließlich auf die Bewertung des Lehrerhandelns resp. der Lehrerpraxis und somit des Lehrerhabitus ausgerichtet sind, stützen die bei Gruppe 2 aufscheinenden Reflexionspotentiale die Erschließung unterrichtlicher Situationen aus der Innenperspektive von Schüler:innen heraus. Dabei deutet sich an, dass Gruppe 2 ansatzweise auch das Interaktionssystem des Unterrichts reflektiert, d. h. nicht wie Gruppe 1 bei Aussagen über einzelne Personen bzw. Personengruppen stehenbleibt, sondern die Sequenzialität sowie Wechselbeziehungen in der unterrichtlichen Interaktion und Kommunikation mitdenkt. Die empirischen Ergebnisse unterstreichen, dass für die praxeologisch-wissenssoziologische Analyse eine Differenzierung der Kategorien Habitus, Common Sense-Theorie, Rolle sowie Identitätsnorm wesentlich ist und dass diese Kategorien wiederum vom Interaktionssystem zu unterscheiden sind.

Mit Blick auf unterschiedliche Ausprägungen von Professionalität ließe sich festhalten, dass die ansatzweise Berücksichtigung des unterrichtlichen Interaktionssystems durch Gruppe 2 in Richtung der konstituierenden Rahmung weist, die gemäß dem Ansatz von Bohnsack (2020) eine Voraussetzung für professionalisiertes Lehrerhandeln darstellt. In den Blick geraten nicht primär separate Aktionen von Lehrpersonen oder Schüler:innen. Stattdessen liegt der Fokus auf der Interaktion, d. h. auf Wechselwirkungen zwischen dem Handeln der unterrichtlichen Akteur:innen. Eine solche praktische Reflexion ist von jener der Gruppe 1 abzugrenzen, die auf das Handeln der Lehrperson fokussiert und den unterrichtlichen Interaktionszusammenhang tendenziell nicht mitdenkt. In dieser Gruppe zeigt

doi.org/10.35468/5973-11

sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den etablierten Normen und Common Sense-Theorien der Studierenden und dem in den Videos beobachteten Lehrerhandeln, es entfaltet sich eine Praxis des Bewertens, das an Eindeutigkeit ausgerichtet ist. Die praktische Reflexion auf das Interaktionssystem eröffnet Gruppe 2 hingegen Suchbewegungen zur Erschließung der Unterrichtssituationen. Dabei gleicht die Gruppe ihre Beobachtungsbasis untereinander ab, etwa, indem sie immer wieder auf die Transkripte zu den Unterrichtssituationen eingeht, was als Berücksichtigung der eigenen Standortgebundenheit gesehen werden kann. Gruppe 1 hingegen hinterfragt die Validität der eigenen empirischen Basis ihrer Beobachtungen, was sich in der Feststellung dokumentiert, über zu wenige Kontextinformationen über die Situationen zu verfügen.[4] Die Standortgebundenheit ihrer eigenen Normalitätsvorstellungen bleibt hingegen unhinterfragt.

Mit Blick auf die Gestaltung universitärer Lehrerbildung bieten die Ergebnisse vorsichtige Hinweise darauf, dass Formate, die einen schnellen Rollenwechsel hin zum Lehrerhandeln einläuten, kritisch zu betrachten sind. Zumindest Gruppe 1 identifiziert sich sofort mit den Lehrpersonen – und reproduziert dabei stereotype Vorstellungen von Lehrer- und Schülerhandeln, ohne deren Praxis zu eruieren zu suchen. Da sich hier ein Zugang von Studienanfänger:innen des Lehramts zu unterrichtlicher Praxis und ihrer antizipierten Tätigkeit als Lehrperson zeigt, könnte es ggf. verfrüht sein, Student:innen im zweiten Semester in Lehrveranstaltungen mit Unterrichtsvideos zu konfrontieren: Zumindest eine eigenständige Auseinandersetzung mit Unterrichtssequenzen in Abwesenheit einer Dozentin bzw. eines Dozenten scheint keine Irritationen auszulösen, die am Anfang von Lernprozessen stehen könnten (vgl. etwa Hinzke & Paseka 2021). Ein Professionalisierungsgewinn im Sinne einer etwaigen Veränderung von Sichtweisen scheint nicht auf, im Gruppendiskurs tauchen keine Kontingenzen auf, über die reflektiert wird. Stattdessen bearbeiten zumindest die in diesem Beitrag fokussierten Gruppen die ihnen gestellten Fragen und Aufgaben routinisiert und in parallelen Diskursmodi. Angesichts dieser Routinen könnte weiterführende Professionalisierung ggf. dadurch angeregt werden, dass die studentischen Reflexionspotentiale über die Lektüre und Diskussion von Studien auch in Hinblick auf Grundlagentheorie und Methodologie sowie über die Vermittlung von interpretativen Fähigkeiten und einer Analyseeinstellung auf der Grundlage eines forschenden Lernens irritiert werden.

Es dürfte vor diesem Hintergrund der Reproduktion und Stabilität habitueller Orientierungen ertragreich sein, näher zu erforschen, mit welchen Orientierungen Student:innen in das Lehramtsstudium starten (vgl. etwa Maschke 2013) und

4 Wie sich in einer anderen Phase der Diskussion der Gruppe 2 zeigt, reflektiert auch diese Gruppe die Begrenztheit des Kontextwissens, argumentiert aber mit Bezug auf die Methodologie der Dokumentarischen Methode, dass dies für die Interpretation nicht wesentlich sei.

doi.org/10.35468/5973-11

vor dem Hintergrund welcher Orientierungen sich Lehramtsstudent:innen mit Unterricht auseinandersetzen (vgl. etwa Paseka & Hinzke 2014). Befunde aus der Beforschung kasuistischer Lehre geben einen Hinweis darauf, dass bewertende und erschließende Herangehensweisen, also das (partielle) Hinterfragen der Geltung der eigenen Aussagen und auch die Rückbindung an bestimmte eigene Erfahrungen statt der Nutzung wissenschaftlicher Wissensbestände auch in anderen Kontexten auftreten, in denen sich Student:innen des Lehramts mit Unterricht auseinandersetzen (vgl. etwa Bräuer u. a. 2018; Kunze 2018). Dennoch bedarf es weiterer Forschung etwa zu den Fragen, inwiefern die Interpretationsergebnisse durch die Präsentation von Unterricht im Medium Video (vgl. etwa Hackbarth & Akbaba 2019) und/oder aber durch den Umstand, dass die Student:innen ohne eine Moderation miteinander gesprochen haben (vgl. für Gruppenarbeit mit externer Moderation: Artmann u. a. 2017), beeinflusst werden.
Hinsichtlich der Frage nach der Erforschung eines bzw. mehrerer Habitus von Lehramtsstudent:innen zeigen sich im Fallvergleich unterschiedliche Ausprägungen. Es kann demnach die durch weitere Untersuchungen zu prüfende These aufgestellt werden, dass die Habitus von Student:innen des Lehramts, die sich zu Beginn des Studiums befinden, und die damit verbundenen Vorstellungen der Identitätsnormen von Lehrpersonen auf etablierten Erfahrungen als Schüler:innen basieren und sich zwischen einer imaginativen Identifikation mit der Lehrerolle und einer Analyse des unterrichtlichen Interaktionssystems entfalten. Damit geht einher, dass sie einerseits (unhinterfragt) auf etablierte Gewissheiten rekurrieren, sich andererseits (zumindest partiell) für Ungewissheiten öffnen und diese zu erschließen suchen (vgl. hierzu auch Paseka, Hinzke & Maleyka 2018). Zu beachten ist dabei, dass die in dieser Studie dargelegte Fokussierung auf die Analyse unterrichtlicher Situationen nur *eine* Dimension des Habitus von Student:innen des Lehramts darstellt. Längsschnittliche und ggf. berufsbiographisch angelegte Studien über weitere Dimensionen und deren Veränderungen dürften aufschlussreich sein. Auf diese Weise könnten Erkenntnisse generiert werden, die nähere Aussagen über den Stellenwert des Studiums als berufsbiographisch relevante Phase nach der Schulzeit und vor dem Referendariat, dem Berufseinstieg und dem Berufsalltag für die Genese handlungsleitenden Wissens, ggf. auch von Habitusformationen, ermöglichen.

doi.org/10.35468/5973-11

Literatur

Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2017): Sprechen über Unterricht. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 10 (2), 216-233.
Bohnsack, R. (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung (9. Aufl.). Opladen: Budrich.
Bohnsack, R. (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, 33-55.
Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.
Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Budrich.
Bonnet, A. & Hericks, U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-123.
Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-156.
Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2019): Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer_innenbildung. In: ZISU 8, 54-66.
Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1 (3), 7-15.
Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
Helsper, W. (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-245.
Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. In: ZISU 7, 65-80.
Hinzke, J.-H. (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Wiesbaden: Springer VS.
Hinzke, J.-H. (2020): Die Induktion von Schülerkrisen durch Lehrpersonen. In: ZBF 10 (1), 5-22.
Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021): Irritationen beim Forschenden Lernen. In: C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.): Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, 227-241.
Kahlau, J. (2022, i.E.): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Praxisprojekten der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung [Arbeitstitel]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Košinár, J. (2019): Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235-259.
Kramer, R.-T. (2020): Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? In: Erziehungswissenschaft 31 (60), 47-51.
Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-99.
Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin & Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Maschke, S. (2013): Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Weinheim: Beltz.
Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.

doi.org/10.35468/5973-11

Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020): Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung. Überlegungen zum Studierendenhabitus. In: K. Rheinlänger & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 266-279.

Parsons, T. (1951/1991): The Social System. London: Routledge.

Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014): Der Umgang mit Dilemmasituationen. In: ZISU 3, 14-28.

Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 299-322.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung (4. Aufl.). München: Oldenbourg.

Schäffer, B. (2018): Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.). Opladen: Budrich, 101-107.

doi.org/10.35468/5973-11

Angelika Paseka und Jessica Kruska

Die Funktion von Metaphern als Zugang zu impliziten Wissensbeständen in der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung

Abstract

Die sprachliche Verwendung von Metaphern hat eine besondere Funktion: In verbildlichter Form scheinen sie Wissen zu enthalten, das auf konjunktive Erlebniszentren verweist und anderweitig schwer explizierbar ist. In erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten und im Besonderen in der Professionsforschung werden Metaphern sowohl in quantitativen als auch in qualitativ-rekonstruktiven Studien für die Datenerhebung genutzt, allerdings mit unterschiedlichen Zielsetzungen. In der Praxeologischen Wissenssoziologie resp. Dokumentarischen Methode kommt Metaphern eine besondere Bedeutung zu. Dabei wird zwischen begrifflichen, szenischen sowie Fokussierungsmetaphern unterschieden. Der Beitrag zielt auf eine Schärfung des Begriffs der Fokussierungsmetapher ab, dessen Verhältnis zu begrifflichen und szenischen Metaphern sowie dessen Verknüpfung zu den für die Praxeologische Wissenssoziologie relevanten Wissensformen. Für eine Klärung werden Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion und einem Einzelinterview, in denen die Metapher ‚Zeit' im Zentrum steht, unter methodologischen und professionstheoretischen Überlegungen kontrastiert und Konsequenzen für die Forschungsarbeit abgeleitet.

Schlagworte

Metapher, Fokussierungsmetapher, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie, implizites Wissen

1 Einleitung

Sich dem Thema ‚Metaphern' zu nähern, verlangt ein vielschichtiges und mehrperspektivisches Denken. Wir sind täglich mit Metaphern konfrontiert, nutzen sie selbst mit unterschiedlichen Intentionen. Nach Lakoff und Johnson (1980/2018) durchdringen Metaphern unseren Alltag, „und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln. Unser alltägliches Konzeptsystem,

doi.org/10.35468/5973-12

nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch“ (Lakoff & Johnson 1980/2018, 11).
Diese Annahme von Lakoff und Johnson macht neugierig, sich sprachliche Dokumente anzusehen und die darin genutzten Metaphern einer genaueren Analyse zu unterziehen. Das geschieht in durchaus unterschiedlichen Disziplinen, von der Literaturwissenschaft, in der Metaphern und deren poetische Verwendung analysiert werden, bis hin zur Medizin, in der Metaphern genutzt werden, um physiologische Vorgänge zu veranschaulichen. Das Verständnis, was Metaphern nun eigentlich sind und wie der Begriff im jeweiligen Kontext gedeutet wird, erweist sich dabei als durchaus variantenreich (Schmitt 2017).
Dieser Beitrag will daher zunächst die Bedeutung und Nutzung von Metaphern speziell in der Erziehungswissenschaft skizzieren. Metaphern haben mehrere Funktionen im Sprechen über erziehungswissenschaftliche Sachverhalte, sind Medium der (Selbst-)Darstellung und dienen als ‚Forschungswerkzeug‘ und ‚Instrument‘ (Abschnitt 1). Diese Überlegungen werden im Anschluss mit der Bedeutung von Metaphern in der Praxeologischen Wissenssoziologie kontrastiert. Ziel ist es, die zugrundliegende Systematik herauszuarbeiten, wobei begriffliche und szenische Metaphern in ihrem Verhältnis zum Begriff der Fokussierungsmetapher sowie in Verknüpfung mit unterschiedlichen Wissensformen diskutiert werden (Abschnitt 2). Zur Veranschaulichung dieser Überlegungen werden Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion bzw. eines Interviews kontrastiert (Abschnitt 3). Weiterführende Gedanken schließen den Beitrag ab (Abschnitt 4).

2 Metaphern in der Erziehungswissenschaft

In einer systematischen Aufarbeitung von erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten, in denen Metaphern im Zentrum stehen, bündelt Schmitt (2017, 224-257) diese Studien nach Themenfeldern und Forschungsfragen, kontrastiert unterschiedliche methodische Zugänge zur Erfassung von Metaphern und fragt nach dem jeweils zugrunde liegenden Verständnis. Inhaltlich lassen sich Studien finden, die danach fragen, welche Metaphern Lernende, konkret Schüler:innen in verschiedenen Schulformen, sowie Lehrende, also schulisch tätige Lehrpersonen und Student:innen des Lehramts zu ausgewählten Themenbereichen (z. B. Schule, Rollenverständnis, Lernen) nutzen. Darüber hinaus finden sich Studien zu Metaphern in der Darstellung von Lehr-Lern-Prozessen sowie im Kontext der Biographie-, Beratungs- und Lebensweltforschung. In diesen Studien wird ausschließlich eine individuelle Perspektive erfasst. Zusätzlich gibt es Studien, die sich u. a. mit Metaphern in der Theorie der Erziehungswissenschaft beschäftigen, um beispielsweise komplexe Sachverhalte zu erläutern (z. B. Metaphern von Erziehung bei Kron 1996), oder um die Verwendung von Metaphern in theoretischen Texten im Zeitverlauf zu untersuchen (z. B. Guski 2007).

doi.org/10.35468/5973-12

Schmitt (2017) hebt positiv die kritische Position der *Erziehungswissenschaft* bei der Analyse von Metaphern im pädagogischen Denken hervor, gleichzeitig konstatiert er beträchtliche Forschungsdesiderata, welche er v.a. im Bereich der zum Teil als mangelhaft eingeschätzten theoretischen Fundierung sieht. Auch die vorhandenen empirischen Evidenzen resümiert er kritisch. So fänden sich einerseits zahlreiche Erhebungsmethoden, mit denen Metaphern untersucht werden, andererseits erwiesen sich die Datenauswertungen zum Teil als recht karg und unterbestimmt, da sie teilweise nicht an die theoretischen Vorüberlegungen angebunden seien.

Im Hinblick auf *professionstheoretische Überlegungen* sollen nun ausgewählte forschungsmethodische Aspekte aus Studien, die *Lehrpersonen* bzw. *Student:innen des Lehramts* fokussieren, detaillierter herausgearbeitet und zusammengefasst werden. Forschungsgegenstand sind v.a. Selbstbilder zur eigenen Profession und/oder zu ausgewählten Themenbereichen, die Rückschlüsse auf das professionelle Selbstverständnis der Teilnehmer:innen an diesen Studien zulassen. Basis für die folgenden Ausführungen sind das zusammenfassende Review von Schmitt[1] (2017), aber auch weitere Studien, die interessant erscheinen (Aguado & Moran 2009; Duru 2015; Nikitina & Furuoka 2008; Olthouse 2014; Patchen & Crawford 2011; Paulson & Theado 2015; Quesel & Mahler 2018; Szukala 2011).

Die genutzten Datenerhebungsmethoden sind vielfältig, wobei die Zahl der quantitativen Studien deutlich geringer ist. In diesen werden v.a. Fragebögen mit ausgewählten Metaphern zu Lehrpersonen genutzt (z.B. Aguado & Moran 2009 oder Nikitina & Furuoka 2008), d.h. Metaphern *explizit* genannt und abgefragt. Eine einzige Studie (Marsh 2009; zit. n. Schmitt 2017) arbeitet mit Videoanalysen aus dem Unterricht, die nach *implizit* verwendeten Metaphern durchsucht, kodiert und quantifiziert werden.

Bei den qualitativen Erhebungsmethoden gibt es eine Vielzahl von Varianten. (1) Fragebögen mit offenen Antwortformaten, die meist Satzergänzungen verlangen („Ein Lehrer ist wie …“ bzw. mit Erweiterung auf „weil …“), d.h. Metaphern explizit erfragen und mittels Kategorisierungen die Aussagen bündeln. Dies geschieht oft unter der Nutzung der Grounded Theory oder der Qualitativen Inhaltsanalyse (Duru 2015; Olthouse 2014; Szukala 2011; nach Schmitt 2017; De Guerrero & Villamil 2000, 2002; Saban 2004; Saban u.a. 2007). (2) Interviewstudien können so angelegt sein, dass *explizit* nach Metaphern gefragt wird, z.B. unter Zuhilfenahme von Bildkarten (Quesel & Mahler 2018), oder dass in den Antworten zu ausgewählten Themenfeldern, z.B. subjektiven Theorien zu Lehren und Lernen (Marsh 2009; zit. n. Schmitt 2017), nach *implizit* genutzten Meta-

1 Einschränkend muss festgestellt werden, dass die Zusammenfassungen in Schmitt (2017) teilweise sehr knapp sind, was einerseits der Intention des Autors geschuldet ist, andererseits – so seine Anmerkungen – auch auf fehlende Informationen in den Quellen zurückzuführen ist. Daher werden nur jene von ihm genannten Studien berücksichtigt, zu denen ausreichend Informationen vorliegen.

doi.org/10.35468/5973-12

phern gesucht wird. (3) Sehr variantenreich sind Studien, die Dokumente analysieren, die von Lehrpersonen bzw. Student:innen des Lehramts verfasst wurden. Dabei wird beispielweise im Rahmen der Lehrerbildung *explizit* nach Metaphern für ein ausgewähltes Thema, z.B. Lehren, gefragt (Patchen & Crawford 2011; Richards & Gipe 1994; zit. n. Schmitt 2017). Es wird aber auch in Unterrichtsberichten oder Masterarbeiten nach *implizit* verwendeten Metaphern zu einem ausgewählten Thema gesucht (Vadebonceur & Torres 2003; zit. n. Schmitt 2017). (4) In einer Studie (Farrell 2006; zit. n. Schmitt 2017) werden Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen zu ihren „belief systems" durchgeführt und nach den *implizit* verwendeten Metaphern ausgewertet. (5) Schließlich konnte eine Studie gefunden werden, in der Unterrichtsgespräche im Leseunterricht einer Lehrperson aufgezeichnet und mittels einer achtschrittigen „Metaphernanalyse" die *implizit* genutzten Metaphern rekonstruiert werden (Paulson & Theado 2015).
Unter einer *forschungsmethodischen Perspektive* wird ersichtlich, dass in Studien, in denen Lehrpersonen bzw. Student:innen des Lehramts im Zentrum stehen, eine große Bandbreite an Erhebungsmethoden genutzt wird, um Metaphern zu erfassen. Was nicht gefunden werden konnte, sind rekonstruktive Auswertungsverfahren, wie die Objektive Hermeneutik oder die Dokumentarische Methode, auch dort nicht, wo die implizite Verwendung von Metaphern fokussiert wird. Weiter zeigt sich, dass Metaphern in unterschiedlicher Weise als ‚Forschungswerkzeug' und ‚Instrument' verstanden werden. Sie können dazu dienen, einen Zugang zu Einstellungen von Lehrpersonen bzw. Student:innen des Lehramts zu ausgewählten Themenbereichen zu finden und sie werden als Medium der (Selbst) Darstellung gesehen.
Aus einer *professionstheoretischen* Perspektive haben die genannten Studien eine Gemeinsamkeit: Sie fokussieren Lehrpersonen bzw. Student:innen des Lehramts als Individuen sowie deren Metaphern über den (zukünftigen) Beruf bzw. sich daraus ergebende Aufgabenfelder. Auf strukturtheoretische Professionsansätze (siehe Oevermann 1996 oder Helsper 1996), die die Strukturlogik des professionellen Handelns und die zugrundliegenden Gesetzmäßigkeiten analysieren, wurde in keiner einzigen Studie zurückgegriffen. Das mag damit zusammenhängen, dass sich die Mehrzahl der erfassten Studien auf den englisch-sprachigen Diskurs stützt, in dem diese Perspektive unterbelichtet ist, sowie mit den gewählten forschungsmethodischen Zugängen, die eine solche Perspektive kaum sichtbar werden lassen. Im Hinblick auf die gewählte theoretische Fundierung ist dies verwunderlich.
In der *theoretischen Fundierung* wird in nahezu allen Beiträgen auf die Studie *Metaphors we live by* bzw. *Das Leben in Metaphern* von Lakoff und Johnson (1980/2018) verwiesen; diese werden allerdings kaum für eine tiefergehende Auseinandersetzung und/oder für die Diskussion der Ergebnisse genutzt (siehe dazu die umfassende Kritik in Schmitt 2017, 110). In einigen Studien werden jedoch

doi.org/10.35468/5973-12

(auch) andere theoretische Konzepte genutzt. Nikitina und Furuoka (2008) beziehen sich auf das griechische Wort „metapherein" und übersetzen dieses mit „to transfer", genauer „a transfer of meaning from one thing to another" (Nikitina & Furuoka 2008, 163). Duru (2015) nimmt Bezug auf die psychologische Metapherntheorie von Draaisma (2007). Hier findet sich der Transfergedanke wieder, wenn Metaphern als „familiar concepts, events, or objects used for explaining other concepts, events, or objects that are more complicated and abstract" (ebd., 285) definiert werden. Darüber hinaus beziehen sie zugrunde liegende kognitive Strukturen der Individuen, die auf deren Erfahrung basieren, in ihre Überlegungen mit ein. Metaphern sind in diesem Sinne „not simple analogies between two things, but are connected directly to a person's cognitive structure. In this sense, people use the metaphors as important cognitive devices to explain mental images derived from their experiences" (ebd., 285). Patchen und Crawford (2011) berufen sich auf Vygotsky und Bourdieu und argumentieren, dass Metaphern Vorbewusstes, Unbewusstes und Bewusstes, also implizites und explizites Wissen, miteinander verknüpfen können.

Wie lassen sich nun die den meisten Studien zugrunde liegenden Überlegungen von Lakoff und Johnson (1980/2018), auf die sich auch Bohnsack an mehreren Stellen bezieht (siehe Abschnitt 2), in ihren wesentlichen Grundzügen beschreiben? Hier zentrale und für die weiteren Überlegungen basale Aussagen[2]:

1. Unser Alltagsleben ist von Metaphern durchdrungen: nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln (ebd., 11). Oder anders gesagt, es besteht eine Homologie zwischen Sprechen, Denken und Handeln. Sprechen, Denken und Handeln ohne Verwendung von Metaphern scheint nicht möglich.
2. Über das Wesen von Metaphern: „Das Wesen von Metaphern besteht darin, daß [sic] wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können" (ebd., 13). Metaphern helfen, eher vage Konzepte mit Hilfe anderer Begriffe, die mit Erfahrungen verknüpft sind, zu erläutern (ebd., 146).
3. Zwischen Metaphern bestehen Ableitungen und „subkategoriale Beziehungen" (ebd., 17), sie lassen sich daher zu metaphorischen Konzepten clustern: „Metaphorische Ausdrücke […] gehören zu einem ganzen System metaphorischer Konzepte" (ebd., 68). Dabei können metaphorische Konzepte „kohärent" sein im Sinne von „zusammenpassen" und/oder „konsistent" im Sinne von „ein und dasselbe Bild hervorrufen" (ebd., 57)[3].

2 Eine detaillierte Darstellung findet sich in Schmitt (2017, 35-87).

3 Lakoff und Johnson erläutern dies am Beispiel von Metaphern für Reise(n) und differenzieren zwischen Autoreise, Zugreise und Seereise. Diese Submetaphern sind kohärent, weil sie alle zur Metapher Reise(n) passen, aber nicht konsistent, weil sie verschiedene Reisemittel beschreiben (Lakoff & Johnson 1980/2018, 57f.).

doi.org/10.35468/5973-12

4. Mit Metaphern sind nicht nur einzelne Begriffe gemeint, die wir selbstverständlich verwenden, sondern auch „Beispielsätze" in Form von Redewendungen und „sprachlichen Bedeutungseinheiten" (ebd., 65), wie z. B. „Zeit ist Geld" (ebd., 16). Sie basieren auf physischen und kulturellen Erfahrungen (ebd., 22 und 26). Lakoff und Johnson beschreiben verschiedene Arten von Metaphern, etwa Raummetaphern, ontologische Metaphern, die einen Sachverhalt personifizieren, Strukturmetaphern und andere mehr.
5. Metaphern sind nicht unabhängig von Zeit, Situation und Kultur. Sie erschließen sich erst in und aus dem jeweiligen Kontext, denn „[k]ulturell geprägte Annahmen, Wertvorstellungen und Einstellungen sind kein konzeptueller Überzug, den wir nach Belieben unserer Erfahrung überstülpen können oder auch nicht" (ebd., 71), vielmehr sind „alle Erfahrungen durch und durch kulturabhängig" (ebd.). Metaphern, die auf Erfahrungen basieren, tragen die jeweilige Kultur in sich mit. Am Beispiel der Metaphern „Arbeit ist eine Ressource" und „Zeit ist eine Ressource" lässt sich zeigen, dass diese Redewendungen nicht universal sind, sondern ihre Bedeutung erst dadurch erlangen, dass Arbeit und Zeit in unserer Kultur von zentraler Wichtigkeit sind (ebd., 81).

Ein Zwischenfazit nach Durchsicht von vorhandenen Forschungsarbeiten und den zugrunde liegenden (professions)theoretischen Ansätzen zeigt, dass bisher weder Überlegungen aus der Praxeologischen Wissenssoziologie, noch aus der strukturtheoretischen Professionsforschung für die Erfassung von Metaphern genutzt wurden. Damit einher geht eine Ausblendung der *kulturellen* Abhängigkeit von Metaphern, wie sie von Lakoff und Johnson (1980/2018) gedacht ist, wobei kulturell in einem weiten Sinne gemeint ist: Erstens, bezogen auf die nationalen Kulturen, aus denen der Lehrberuf in seiner historischen Genese und dem sich dabei entwickelnden Verständnis zu verstehen und zu interpretieren wäre[4]; zweitens, bezogen auf unterschiedliche Professionskulturen, die sich aus dem jeweiligen Fach bzw. einer Spezialisierung (z. B. Kinder mit Förderbedarf) sowie der Schulform (Grundschulen versus weiterführende Schulen) ableiten lassen; drittens, bezogen auf Schulkulturen, in denen sich das zugrunde liegende professionelle Verständnis in verschiedenen Ausprägungen zeigt (siehe dazu u. a. Helsper 2008).

3 Begriffliche und szenische Metaphern in der Praxeologischen Wissenssoziologie resp. Dokumentarischen Methode

Nachdem im vorherigen Abschnitt der Begriff der Metapher, wie er in erziehungswissenschaftlichen Studien verwendet wird, dargelegt wurde, soll dieser nun für die Praxeologische Wissenssoziologie spezifiziert werden. Hierfür bietet es sich

4 Die analysierten Beiträge bzw. die erhobenen Daten stammen aus den Ländern Deutschland, Malaysia, Philippinen, Puerto Rico, Schweiz, Türkei und USA.

doi.org/10.35468/5973-12

an, den in der Dokumentarischen Methode vorrangig verwendeten Begriff der *Fokussierungsmetapher* darzulegen sowie methodologische Grundannahmen zur Rekonstruktion habituellen Wissens zu thematisieren (Abschnitt 2.1). Das Wiederaufgreifen der in der Dokumentarischen Methode bzw. Praxeologischen Wissenssoziologie ursprünglich stärker betonten Differenzierung der Begriffe der *szenischen Darstellung* bzw. *szenischen Metapher*[5] (1989) und der *bildlichen* bzw. *begrifflichen Metapher* soll zu einer Schärfung des Begriffs Fokussierungsmetapher beitragen. Dies ist insbesondere im Hinblick auf unterschiedliche Erhebungsmethoden interessant. Die Durchsicht von Bohnsacks zahlreichen Publikationen der letzten 30 Jahre hat ergeben, dass sich der Begriff Fokussierungsmetapher für Gruppendiskussionen (und die Auswertung von Bildmaterial und Videografien) methodologisch relativ gut greifen lässt[6], dass dieser aber speziell für Einzelinterviews wenig präzise erscheint. Dies könnte dadurch begründet sein, dass die Dokumentarische Methode ursprünglich für die Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt und erst im weiteren Verlauf auch für andere Erhebungsmethoden methodologisch angepasst wurde (vgl. Nohl 2006). Es stellt sich deshalb die Frage, ob das methodologische Verständnis des Begriffs Fokussierungsmetapher für die Analyse von Einzelinterviews überhaupt tragfähig ist. Um dies zu überprüfen, ist es gewinnbringend, sich die verschiedenen Arten des Wissens, die in der Praxeologischen Wissenssoziologie differenziert werden, zu vergegenwärtigen (Abschnitt 2.2).

3.1 Die Fokussierungsmetapher

In seiner Habilitationsschrift *Generation, Milieu und Geschlecht* (1989) verwendet Bohnsack zum ersten Mal den Begriff der *szenischen Darstellung* sowie den der „Focussierungsmetapher“[7]. Über die letzten 30 Jahre hat sich der Begriff der Fokussierungsmetapher durchgesetzt. Dieser scheint in seinem heutigen Gebrauch sowohl begriffliche als auch szenische Metaphern zu umfassen, obwohl Bohnsack diese in genanntem Werk noch klar unterscheidet.

Unter einer *szenischen* Darstellung bzw. *szenischen* Metapher bzw. einer Fokussierungsmetapher versteht Bohnsack jene Stellen bzw. Szenen im Material, die „hinsichtlich der *interaktiven* und *metaphorischen Dichte* den *Höhepunkt*[8] bilde[n]“

5 Bohnsack verweist in seinen Werken nach 1989 immer wieder auf den Begriff der „szenischen Metapher“ aus seiner Studie aus dem Jahr 1989. Dort findet sich der Begriff jedoch nicht, vielmehr spricht er an mehreren Stellen von „szenischen Darstellungen“ (vgl. 384). Im Sinne der Einheitlichkeit wählen wir fortan den Begriff „szenische Metapher“.

6 Folgende Werke wurden u. a. für die Erörterung des Begriffs der Fokussierungsmetapher einbezogen: Bohnsack (1989; 2014; 2017), Bohnsack, Geimer & Meuser (2018).

7 In Bohnsack (1989) findet sich die Schreibweise mit ‚c‘, in späteren Werken ändert sich diese zu ‚Fokussierungsmetapher‘ mit ‚k‘.

8 An zahlreichen anderen Stellen spricht Bohnsack auch von „dramaturgischen Höhepunkten“ oder „Dramaturgie“. Damit sind eben jene Momente im Diskursverlauf gemeint, in welchen die Betei-

doi.org/10.35468/5973-12

(Bohnsack 1989, 348f.; Herv. im Orig.) sowie „eine eindrückliche Bildhaftigkeit aufweisen“ (Bohnsack 2017, 152) und sich aufgrund dessen „als Schlüsselpassagen der Interpretation erwiesen [haben]“ (Bohnsack 2014, 195). In den *Fokus* solcher besonders dichten Textpassagen rücken dabei „Zentren des kollektiven Gedächtnisses und des konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2017, 112) der jeweils Beteiligten, auf die sich jene im Verlauf des Diskurses „einpendeln“ (Bohnsack & Schäffer 2013, 331).

Was Bohnsack ganz konkret unter einer *begrifflichen* Metapher versteht, lässt sich aus seinen Texten nicht eindeutig herauslesen. Er grenzt sich jedoch davon ab, diesen eine gesonderte Gewichtung zu geben: „In der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode interessieren uns hier weniger begriffliche […] als vielmehr szenische Metaphern“ (Bohnsack 2017, 152). Begriffliche Metaphern als Einfallstor zu konjunktiven Wissensbeständen zu benutzen, sei darüber hinaus „nur im Kontext der szenischen oder metaphorischen Darstellungen möglich“ (ebd.).

In Anschluss an Lakoff und Johnson scheint uns eine stärkere Berücksichtigung begrifflicher Metaphern jedoch im Hinblick auf deren (sub)kulturelle (Be)Deutung gerade auch für die Praxeologische Wissenssoziologie interessant (siehe Abschnitt 1). Metaphern – in unserem Verständnis sind damit bei Lakoff und Johnson ausschließlich begriffliche Metaphern gemeint – verweisen auf gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse, die sich zu konjunktiven Erfahrungsräumen bildlich verdichtet haben. Sie lassen sich als „imaginatives konjunktives Wissen“ (Bohnsack 2017, 143) verstehen, das ein bestimmtes Verständnis über die Welt zum Ausdruck bringt. Begriffliche Metaphern verweisen dabei stärker auf den kulturellen Kontext und das darin gespeicherte implizite Wissen als auf den des milieuspezifischen Kontexts. Szenische Metaphern hingegen, die den Aspekt der *Sozialität*[9] umfassen, verweisen stärker auf milieuspezifisches Wissen. Beide Wissensformen strukturieren letztlich den Habitus und sind durch diesen strukturiert. Wir verstehen unter einer begrifflichen Metapher, wie der Begriff auch schon vermuten lässt, konkrete Begriffe (wie bspw. die „Messbarkeitsphobie“ im Beitrag von Bonnet und Hericks in diesem Band), die in authentischen Gesprächen, Gruppendiskussionen oder Interviews von den Beteiligten hervorgebracht werden und, unter Berücksichtigung des Kontexts, in dem sie auftreten und ggf.

---

ligten sich auf „zentrale Themen“ eingependelt haben oder in denen „Relevanzsysteme“ (Przyborski 2014, 309, Fußnote 211) der Gruppe zu ihrer vollständigen Entfaltung kommen.

9 Unter Sozialität wird die Diskursbewegung bzw. Diskursorganisation auf der Ebene der Formalstruktur verstanden. Wie beziehen sich die Akteur:innen aufeinander, wer hat wie viele Redeanteile, wie werden welche Themen eingebracht, wie entstehen Konklusionen usw. (siehe u. a. Bohnsack & Przyborski 2010, 235; Bohnsack 2014, 126). In Anlehnung an Mannheim verweist Sozialität auf das „strukturidentische Erleben“ (Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2010, 12) bzw. das gegenseitige Verstehen – im Kontrast zum Interpretieren – der Akteur:innen, was wiederum auf die konjunktive Erfahrung eines Milieus oder Kollektivs schließen lässt (vgl. Bohnsack 2014, 61).

doi.org/10.35468/5973-12

auch hinsichtlich der Frequenz, in der sie verwendet werden, auf eine besondere Prägnanz des untersuchten Kollektivs verweisen. Konkrete Beispiele hierzu finden sich in Abschnitt 3 dieses Beitrages.

Für eine weitere Annäherung und Klärung wenden wir uns der aktuellen Verwendung des Begriffs *Fokussierungsmetapher* zu, der sich, methodologisch betrachtet, als ein Zusammenspiel von zwei Elementen begreifen lässt. Das eine bezieht sich auf die Ebene der performativen Performanz, das andere auf die Ebene der proponierten Performanz. Beide Elemente zusammengenommen, und damit die Fokussierungsmetapher an sich, erheben den Anspruch, Aussagen über die konjunktive Wissensebene zu treffen.

Das *erste* Element bezieht sich auf die *Formalstruktur* einer Sequenz, also auf das „Wie" der Analyseeinstellung, und umfasst die *interaktive Dichte* sowie die Modi der Diskursbewegung. Die interaktive Dichte, im theoretischen Anschluss an Mead, verweist auf die Sozialität des Kollektivs. Da sich Sozialität elementar durch die Relation von Geste und Reaktion konstituiert, bezieht sich die interaktive Dichte auf die Ebene der Diskursorganisation und Diskursbewegung und gibt Aufschluss darüber, wie sich das wechselseitige aufeinander „Einpendeln" (vgl. Przyborski 2014, 299f.) der Beteiligten vollzieht. In der Logik der *performativen Performanz* steht damit das nur teilweise explizierbare Wissen auf der Ebene des konjunktiven Erfahrungsraums der Beteiligten im Zentrum (vgl. u. a. Bohnsack 2017, 160).

Das *zweite* Element der Fokussierungsmetapher bezieht sich auf die *Inhaltsstruktur*, also den Gegenstand des Gesagten, das „Was" der Analyseeinstellung. Bohnsack bezeichnet dies als *metaphorische Dichte*, die durch die Verwendung einer bildlichen Sprache „von (relativ) hohem Detaillierungsgrad" (Bohnsack, Geimer & Meuser 2018, 85), gekennzeichnet ist. Im Fokus steht damit die Dichte der Darstellung in der Logik der *proponierten Performanz*. In der gesichteten Literatur blieben Erläuterungen bezüglich der metaphorischen Dichte, auch unter Nutzung mehrerer Quellen, etwas vage und lassen einigen Interpretationsspielraum offen.

Aus dieser differenzierten Darstellung ergibt sich, dass die Voraussetzung für die Verwendung des Begriffs Fokussierungsmetapher das Zusammenspiel der beiden oben dargestellten Elemente ist. Auf der formalen Ebene zeigt sich dies in Form einer besonders hohen interaktiven Dichte der Beteiligten, intensiven Reaktionszusammenhängen, wechselseitigen Bezugnahmen sowie (non-verbalen) Exklamationen. Auf der inhaltlichen Ebene wird dies am gleichzeitigen Auftreten bildlicher Sprache erkennbar, was zusammengenommen als ein Zurücktreten der individuellen Personen hinter das gemeinsam erzeugte Zentrum des Erlebens gedeutet wird. Die Art des Wissens, auf welches jene szenischen Darstellungen bzw. Fokussierungsmetaphern in der Dokumentarischen Methode verweisen, wird so beschrieben: „Das atheoretische Wissen ist im Wesentlichen ein metaphorisches Wissen, in dem soziale Szenerien und Ausdrucksformen abgebildet sind" (Bohnsack 2014,

doi.org/10.35468/5973-12

172). Dieses „metaphorische Wissen" bzw. diesen „metaphorischen Charakter" (Bohnsack 1989) versteht Bohnsack im Sinne einer Synekdoche (im Anschluss an Lakoff & Johnson, 1980/2018; vgl. Bohnsack 1989, 392, Anm. 15), „bei dem der Teil für das Ganze (pars pro toto) steht" (Lakoff & Johnson 1980/2018, 47)[10]. „Teile bzw. Aspekte eines Gegenstandes – in unserem Fall einer sozialen Beziehung – werden herangezogen, um den ganzen Gegenstand – die gesamte soziale Beziehung – zu charakterisieren" (Bohnsack 1989, 413).
Im Prozess der Auswertung wird Fokussierungsmetaphern deshalb ein hoher Stellenwert zugeschrieben, weil sie auf Erlebniszentren, auf eine habituelle Übereinstimmung der Beteiligten und damit einen kollektiven Orientierungsrahmen verweisen, indem in der Fokussierungsmetapher sowohl das „Wie" als auch das „Was" gleichzeitig, im selben Moment einer Sequenz sichtbar werden (vgl. Bohnsack 1989; 2014, 69). Mithilfe von Fokussierungsmetaphern lassen sich demzufolge, jedenfalls bei Gruppendiskussionen, sowohl der „Prozess der Wirklichkeitskonstruktion" (Bohnsack 2014, 88) auf der Ebene der Formalstruktur[11] als auch der thematische Gegenstand auf der inhaltlichen Ebene rekonstruieren. Damit werden jene Informationen zugänglich, aus denen sich ein Orientierungsrahmen im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie rekonstruieren lässt, welcher also von den Beforschten selbst hervorgebracht und nicht von den Themen und Konzepten der Forschenden beeinflusst wird.

3.2 Fokussierungsmetapher, begriffliche und szenische Metapher in Gruppendiskussionen und Einzelinterviews

Im vorherigen Abschnitt deutete sich bereits eine Unschärfe an, welche in diesem Abschnitt weiter bearbeitet werden soll. Streng genommen kann die Fokussierungsmetapher, wie in 2.1 nach Bohnsack skizziert, für andere Erhebungsformen außer dem der Gruppendiskussion nicht angewandt werden. Dies liegt begründet in der Sache an sich, denn bei Einzelinterviews gibt es schlichtweg keine Beteiligten, die sich miteinander auf einen gemeinsamen Rahmen „einpendeln" und wörtlich genommen „eine Szene" machen können, was mit dem Begriff der

10 Hierauf verweist Bohnsack (1989) in einer Fußnote (413, Anm. 13). Auch in späteren Werken bezieht er diesen Aspekt im Kontext „der genetischen Analyseeinstellung mit ihrem Zugang zur funktionellen Verankerung von Begriffen, Äußerungen und Handlungen" (Bohnsack 2017, 77), im Anschluss an Karl Mannheim, mit ein: „Zentrales Strukturmerkmal der dokumentarischen Methode" sei es, „daß der Teil das Ganze und das Ganze den Teil zu erfassen verhilft" (Mannheim 1964, 142; zit. n. Bohnsack 2017, 77).

11 Bohnsack bezeichnet diese Ebene auch als „Dramaturgie", welche die Form, also Diskursorganisation und -bewegung umfasst (u. a. Bohnsack 2014, 88). Die inhaltliche Ebene bezeichnet er als „metaphorischen Gehalt". Bohnsack sieht den Mehrwert in der Explikation der Formalstruktur vor allem darin, „denjenigen einen Zugang zum Sinngehalt von Texten [zu vermitteln], die als kulturell Fremde oder Gruppenfremde keinen *unmittelbar* verstehenden Zugang haben" (Bohnsack 1989, 349; Herv. im Orig.).

doi.org/10.35468/5973-12

Sozialität gefasst wird[12] (siehe Fußnote 9). Weiterführende Überlegungen von Nohl, die sich auf narrative Einzelinterviews beziehen, schlagen daher eine Textsortentrennung im Sinne von Schütze (1983) vor, weil in den Textsorten Erzählung und Beschreibung eine besondere Nähe zum Erleben des Subjekts vermutet wird und hier eine äquivalente Form des „Einpendelns" der Beforschten auf der Ebene der performativen Performanz rekonstruierbar sei (siehe Hinweise zur *Formalstruktur*). Nach Bohnsack existiere in Erzählungen und Beschreibungen eine sogenannte ‚metaphorische Dichte' (siehe Hinweise zur *Inhaltsstruktur*) in Form von „eindrücklicher Bildhaftigkeit" (Bohnsack 2017, 152) und je höher der Detaillierungsgrad dieser Textsorten ist, desto eindrücklicher ist ihre Bildhaftigkeit. Die Verschmelzung von szenischen und begrifflichen Metaphern im Begriff Fokussierungsmetapher hat sich für die Analyse von Gruppendiskussionen methodologisch als nachvollziehbar erwiesen, wenn auch die Analyse von begrifflichen Metaphern noch stärker betont werden könnte. Hier sei nochmals an Lakoff und Johnson und die (sub)kulturelle Bedeutung und Fundierung von Sprache insgesamt erinnert. Für die Analyse von Einzelinterviews erweist sich dieses Verständnis der Fokussierungsmetapher hingegen als schwierig, denn im Prozess jener Verschmelzung geht eine wichtige Differenzierung verloren. Die Fokussierungsmetapher scheint im heutigen Verständnis, stillschweigend und unabhängig der Erhebungsmethode, auf mindestens zwei Weisen verstanden und auch als Analysewerkzeug genutzt zu werden. Zum einen wird die Fokussierungsmetapher im Sinne der szenischen Metapher inklusive des Aspekts der Sozialität verstanden, wie sie nur in Gruppendiskussionen und authentischen Gesprächen rekonstruiert und interpretiert werden kann. Zum anderen wird sie für Interviewsequenzen mit besonders hohem Detaillierungsgrad sowie hoher Dichte in Form von Erzählungen und Beschreibungen verwendet und darüber hinaus für sogenannte begriffliche Metaphern, wie sie sowohl in Gruppendiskussionen als auch in Einzelinterviews vorkommen können.

Aus dieser knappen Gegenüberstellung ergibt sich die zentrale Frage, ob man anhand von (vermeintlichen) Fokussierungsmetaphern, welche in Einzelinterviews identifiziert wurden, tatsächlich auch jenes Wissen rekonstruieren kann, das auf der Ebene der performativen Performanz hervorgebracht werden kann, wie dies für die Gruppendiskussion möglich ist. Hierzu Bohnsack (1989):

> „Wenn zum Beispiel die szenischen Darstellungen […] in ihrer metaphorischen Qualität beleuchtet werden, so vermitteln sie uns nicht allein Informationen über zentrale Orientierungen, sondern zugleich […] Einblicke in die Andersartigkeit des Darstellungsmodus, der Verständigungsprozesse und der Sprache der Probanden" (ebd., 371).

12 Auch in Einzelinterviews sind Dritte mitgedacht. Dies ist u.E. eine andere Art der Sozialität als die, die in Gruppendiskussionen zum Tragen kommt, denn hier tragen die Beteiligten aktiv zur Aushandlung des kollektiven Erlebniszentrums bei.

doi.org/10.35468/5973-12

Szenische Metaphern bzw. Fokussierungsmetaphern seien dazu geeignet, „die gesamte soziale Beziehung (z. B. die Geschlechtsrollenbeziehung) zu charakterisieren" (ebd., 384).
Methodologisch gesehen sind es somit gerade die Diskursbewegungen und die Diskursorganisation, die auf die Wissensebene der performativen Performanz verweisen, also auf das konjunktive, habitualisierte und praktische Wissen, das im Handlungsvollzug zum Ausdruck kommt. Genau dieser Aspekt des interaktiven Aushandelns der Beteiligten fehlt bei der Analyse von Fokussierungsmetaphern (häufig in Form von begrifflichen Metaphern) in Einzelinterviews. Um der Frage nachzugehen, was das Äquivalent zur Rekonstruktion des Wissens auf der Ebene der performativen Performanz bei Einzelinterviews sein könnte, werden zunächst zwei kontrastierende Beispiele vorgestellt.

4 Begriffliche und szenische Metaphern in konkreten Beispielen

Anhand einer Gruppendiskussion und eines Einzelinterviews soll exemplarisch gezeigt werden, wie Metaphern bzw. Fokussierungsmetaphern in den beiden Erhebungsformen als proponierte und performative Performanz zur Darstellung gelangen und welche Wissensformen sich dabei rekonstruieren lassen. In den ausgewählten Ausschnitten geht es um das Thema ‚Zeit'.

4.1 Begriffliche und szenische Metaphern in einer Gruppendiskussion

Die folgenden Textausschnitte stammen aus einer Gruppendiskussion mit Lehramtsstudent:innen, die an einer zweisemestrigen Lehrveranstaltung, der sog. ‚Forschungswerkstatt', teilgenommen haben[13]. Am Ende des zweiten Semesters sollten sie sich über ihre Forschungserfahrungen austauschen und eine graphische Visualisierung in Form einer Zeichnung anfertigen, die zu ihren Erfahrungen passt. Es wurden fünf Gruppendiskussionen mit Student:innen aus fünf Forschungswerkstätten transkribiert und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Gruppendiskussionen wurden von den Student:innen selbst moderiert und gestaltet, auf eine externe Moderation wurde verzichtet. In allen Gruppendiskussionen war ‚Zeit' in unterschiedlichen Kontexten ein Thema, in einer Gruppe (t2_4) besonders intensiv und in differenzierter Weise.
An dieser Gruppendiskussion nahmen vier Student:innen teil (B1-B4). Die Gruppendiskussion startet mit einem Wortgeplänkel zwischen B1 und B2 und bereits im ersten Satz wird das Thema ‚Zeit' artikuliert, ohne genauer darauf einzugehen

13 Die Daten stammen aus der Studie *Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!?*, die durch das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität gefördert wurde (2016-2017). Projektleitung: Angelika Paseka (Paseka & Hinzke 2017).

doi.org/10.35468/5973-12

(t2_4, 1-3). Zunehmend verdichten sich dann Überlegungen zur ‚Zeit' und zu den noch verbleibenden Minuten (t2_4, 690-698: „Zehn Minuten haben wir noch"). B1 fragt nach, ob jemand das Zweitfach Kunst hat. Diese Frage bleibt jedoch ohne Resonanz angesichts der Ideen, die die Beteiligten für die Zeichnung haben und einbringen: ein Fragezeichen, ein Fluss mit einem Floß, Berge, Steine und Äste im Fluss (t2_4, 741-750).
Nachdem durch B1 eine Zeichnung angefangen wurde, fragt B1 nach, ob sie „gut in der Zeit" liegen, d. h. in dem von der Lehrveranstaltungsleitung gesetzten Zeitrahmen. Die Kunststudentin (B3) antwortet auf die Frage, ob sie noch gerne malt: „Wenn ich Zeit dazu finde." Im Anschluss – immer wieder unterbrochen durch Hinweise auf die Zeichnung durch andere – beschreibt sie in einem dialogisch geführten Diskurs mit B1, der ihre Gedanken weiterführt und ergänzt, dass sie kaum ‚Zeit' zum Malen findet. B1 validiert ihre Gedanken und bezieht diese auch auf die eigene Situation: „mir fehlt da total die Ruhe" (B1, 773). Diese Erfahrungen mit ‚Zeit' werden mit dem normativen Anspruch des Studierens kontrastiert (t2_4, 790-812).

B1: Dass da das Studium das so mehr/ viel mehr dieses ausprobieren und Zeit haben. Vielleicht wird es/ hat meine Mutter deswegen 18 Semester studiert? Ja sie hat folgt wieder so/ noch Seminare belegt, die sie interessiert haben. Und ist viel gereist/
B4: Ach so, cool.
B1: Und so. Ich denke/
B3: Das finde ich aber, heutzutage hat man das Gefühl man kann das nicht mehr.
B4: Ja.
B3: Nee ich wollte grad sagen, so hat man sich Studium eigentlich mal vorgestellt, dass man macht, wa/ worauf man/ woran man interessiert ist. Weil ich hab nicht mal in den Fächern das Gefühl, dass ich wirklich die Möglichkeit hab, Interessen geleitet zu studieren.
B2: Ja. Ja. Und da gibt's echt zu viele Vorgaben.
B1: Und ich denke, wenn man/ man jetzt so: Oh Gott, fertig werden, fertig werden. Weil/
B4: Ja.
B1: /da hast du mit Job und hier und da.
B4: Ja, ja genau.
B3: Man denkt die ganze Zeit auch so: Oh Gott, irgendwann muss ich ins Referendariat.

Den eigenen Erfahrungen mit ‚Zeit' im Studium (Gegenwart) werden als positiver Gegenhorizont die Erfahrungen der Mutter eines:r Student:in (Vergangenheit) gegenübergestellt. Diese hatte zwar lange studiert, war dafür aber ihren Interessen gefolgt und auch gereist. Diese gegensätzlichen Erfahrungen werden entlang einer Zeitschiene angeordnet: „früher" wird mit „heute" kontrastiert. In der Gegenwart

doi.org/10.35468/5973-12

zu studieren bedeutet, nicht die Möglichkeit zu haben, interessegeleitet zu studieren. Es gäbe zu viele Vorgaben und die Devise lautet „fertig werden, fertig werden“, einen „Job“ haben und im Anschluss folgt das Referendariat. Der Diskurs zu diesem Thema wird dann gestoppt durch Hinweise auf die Zeichnung, um im Anschluss wieder fortgeführt zu werden. Der persönlich erlebte Zeitdruck durch viele Hausarbeiten, Portfolios und Klausuren wird im Dialog zwischen B1, B3 und B4 entfaltet und wechselseitig durch die anderen bestätigt. B4 startet mit „Ich will einfach nur noch fertig werden“ (B4, 821f.). Als Konklusion folgt der Satz: „Das ist krank“ (B1, 833). Weitere Aussagen wie „hab nicht die Ruhe“ (B1, 844) oder „ich muss einfach fertig werden“ (B3, 853) sind verknüpft mit Hinweisen auf die enorme Zahl von Hausarbeiten, die noch zu schreiben sind, und die extern vorgegebenen Anmeldefristen.
Wie und in welcher Weise zeigen sich hier nun begriffliche und szenische Metaphern? Auf der Ebene der *proponierten Performanz* wird das Thema ‚Zeit‘ als Thema an mehreren Stellen in dieser Gruppendiskussion eingebracht, insbesondere durch Wortkombinationen, die ‚Zeit‘ mit organisatorischen Elementen verknüpfen. So wird ‚Zeit‘ zu Unterrichtszeit (598), Seminarzeit (599) oder Schulzeit (761). Die ‚Zeit‘ wird mit einer zweckrationalen Sinnhaftigkeit versehen, sie erhält einen Zweck. ‚Zeit‘ wird damit zu einer Ressource (vgl. Lakoff & Johnson 1980/2018, 81), die genutzt wird – in diesem Fall für Lernen. So wirft B1 in die Diskussion ein: „Man hatte auch Zeit, zum Beispiel sich auch seine Interviews ja am Anfang selber/also in der Unterrichtszeit oder so, oder Seminarzeit/ sich das anzugucken“ (t2_4, 597-599). Und B3 meint, „Ich hab noch so ne riesen Mappe mit allen meinen Zeichnungen, die ich in der Schule oder in der Schulzeit gemacht habe“ (t2_4, 760-762). In beiden Fällen wird also die ‚Zeit‘ genutzt, um etwas Konkretes zu tun und dabei zu lernen. ‚Zeit als knappe Ressource‘ kristallisiert sich aus diesen Aussagen als Metapher heraus, die sich durch die Verknüpfung mit Unterricht, Seminar oder Schule nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer Ausdehnung genau bestimmen, quantifizieren und messen lässt.
Dieses einem besonderen Zweck dienende Zeitverständnis wird kontrastiert mit einem zweiten Zeitverständnis. ‚Zeit‘ wird dabei als etwas verstanden, das nicht schon vorweg mit Sinn belegt ist, sondern in der ein Sinn erst durch die handelnden Personen gefunden und selbstbestimmt gestaltet werden kann: ‚Zeit‘ für Reisen, für eigene Interessen, für Ausprobieren, für kreatives Malen. Im ersten Verständnis erscheint ‚Zeit‘ hingegen als etwas Fremdbestimmtes, wo Zweck und Nutzen der ‚Zeit‘ vorbestimmt sind. Die vorhandene ‚Zeit‘ muss daher gut genutzt werden, um vorgegebene Ziele, z. B. Studienabschluss, Referendariat oder Job, zu erreichen bzw. in der dafür vorgesehenen ‚Zeit‘ zu bewältigen, also „fertig“ zu werden.
Ein solches Verständnis von ‚Zeit‘, in dem sich der Sinn durch einen nützlichen Zweck ergibt, gilt als typisch für westliche Industriegesellschaften, in denen ‚Zeit‘

doi.org/10.35468/5973-12

eng mit Aspekten von Arbeit verbunden ist und sich abgrenzen lässt von ‚Zeit', die unterbestimmt ist, für Reisen, Kreativität und auch Nichtstun zur Verfügung steht. Ein solches Zeitverständnis, das auf der Metapher ‚Zeit ist eine knappe Ressource' basiert, „geht von den Annahmen aus, daß [sic] wir zwischen Arbeit und Spiel unterscheiden und eine produktive Aktivität von einer unproduktiven Aktivität trennen können" (Lakoff & Johnson 1980/2018, 82). Ein solches Zeitverständnis hat ein „starkes kulturelles Fundament" (ebd., 83), das auf einer Arbeitsideologie beruht, die sich auf eine „Protestantische Ethik" (Weber 1904/2016) zurückführen lässt.[14]
Auf der Ebene der *performativen Performanz* lassen sich zwei Aspekte rekonstruieren. Zum einen wird an mehreren Stellen, die Diskussion immer wieder unterbrechend, auf die noch zur Verfügung stehenden Minuten verwiesen bzw. nach ihnen gefragt. Zum anderen gibt es mehrere Stellen, in denen in interaktiv dichter Weise unter Beteiligung aller Gruppenmitglieder das Thema ‚Zeit' verhandelt wird. In diesen Passagen pendeln sich die Beteiligten gleichsam in gemeinsamer Arbeit auf den gemeinsamen Rahmen ein. Der Gegenstand des Gesprächs (‚Zeit') und der Modus Operandi (Umgang mit ‚Zeit') erweisen sich als homolog. Die Hektik des Studiums und der Anspruch, die vorhandene Zeit gut zu nutzen, bilden sich in den mehrfachen Hinweisen und Nachfragen zur Zeit ab, doch diese Nachfragen unterbrechen das Aushandeln und Deuten des Gezeichneten, es kann nicht in Ruhe und ohne Druck erfolgen. Auf der performativen Ebene wird damit das erste Verständnis von ‚Zeit' praktisch gelebt und erzeugt. Auffällig ist, dass hierbei kein Bezug zur Forschungswerkstatt hergestellt wird. Diese ist nicht mehr Thema, gleichsam untergegangen in der Aushandlung über ‚Zeit' und den gestellten Aufgaben, die es – in dieser Gruppe – einfach abzuhaken gilt. Eine solche Homologie verweist auf ein kollektives Erlebniszentrum, auf eine Fokussierungsmetapher.

4.2 Begriffliche und szenische Metaphern in einem Einzelinterview

Die folgenden Passagen stammen aus einem Interview mit einer Schweizer Grundschullehrerin, Katja Etter (Name anonymisiert), die gerade in den Beruf eingestiegen ist. Es handelt sich dabei um das erste von insgesamt vier Interviews, die zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten über einen Zeitraum von zwei Jahren geführt wurden.[15] Die gewählte Interviewsequenz wurde mit einer erzähl-

14 „*Zeitvergeudung* ist also die erste und prinzipiell schwerste aller Sünden. […] Zeitverlust durch Geselligkeit, ‚faules Gerede', Luxus, selbst durch mehr als der Gesundheit nötigen Schlaf – 6 bis höchstens 8 Stunden – ist sittlich absolut verwerflich. […] Wertlos und eventuell direkt verwerflich ist daher auch untätige Kontemplation, mindestens wenn sie auf Kosten der Berufsarbeit erfolgt" (Weber 1904/2016, 143f.; Herv. im Orig.).

15 Die Daten stammen aus der Studie Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern (KomBest, 2013-2017). Im Kanton Zürich sowie in Hessen wurden dazu 30 berufseinsteigende Gymnasial-, Gesamtschul- und Grundschullehrer:innen interviewt. Projektleitung: Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks (Hericks u. a. 2018). Wir bedanken uns für die Bereitstellung des Materials.

doi.org/10.35468/5973-12

generierenden Frage eingeleitet, in der bereits die interviewende Person das Thema Zeit einbringt (It. 1, Katja Etter, 109-114). Dabei wird ‚Zeit' im Sinne eines Zeitraums, einer abgeschlossenen Episode, einer Phase gerahmt, als „erste Zeit als vollverantwortliche Lehrerin". Im gesamten Abschnitt, der auf diese Frage folgt (115-281), verwendet die Interviewte das Wort ‚Zeit' sowie sprachliche Abwandlungen in mehrfacher Weise und in unterschiedlichen Kontexten.
In den folgenden Passagen wird ‚Zeit' als etwas Quantifizierbares gerahmt.

156-160: Aber mit der Klasse (1) hat es gerade ((sofort)) gegeigt ((geklappt)), das hat super └//mhm// └geklappt, (.) meine Teampartnerin, auch wenn sie (1) ähm:: (4) ja jetzt- jetzt weniger Zeit investiert als ich, weil sie auch schon viel länger Schule gibt, und vielleicht von einer anderen Seite (.) her kommt […].

Zeit und Energieaufwand sowie auch nötiger Zeitaufwand und Berufserfahrung stehen jeweils in einem Verhältnis zueinander: Umso länger man „Schule gibt", also im Beruf tätig ist, desto weniger ‚Zeit' muss man aufwenden.

170-174: dann kommt wieder das, wenn man das Kind so spürt und dann lebe ich total auf und das tut mir dann total viel von (.) ja:: vielleicht auch von diesen Frust- kleinen Früstchen, wenn etwas nicht so klappt aber viel Zeit gebraucht hat, dann vergesse ich das alles wieder. //mhm// Weil ich finde dann hat es sich gelohnt.

‚Zeit' ist etwas, das „investiert" wird, um „lohnende" Ergebnisse zu erzielen, welche dann zufriedenstellend sind, wenn die Antizipationen und der eigene Energieverbrauch in verhältnismäßigen Relationen zueinanderstehen. Hier konkret ist dies der Fall, wenn eine Nähe zum Kind erreicht wird, was alle Mühen und „Früstchen" vergessen lässt, die einem sogar die verbrauchte Energie in Form einer Wiederbelebung zurückgeben können.

140-153: also so ganz kleines └//ja// └ Zeugs, das einem aber total aufhalten kann. //mhm// Die Idee ist da, und bis es aber dann realisieren kann, oder? An dem (1) ist dann- ist dann- habe ich total viel Zeit verbraucht. Und auch Energie.

„Ganz kleines Zeugs" kann der Umsetzung einer Idee (unnötig) im Wege stehen und aufhalten. Außerdem führen diese Hindernisse zu einem hohen Verbrauch von Zeit und Energie. An anderer Stelle: Man kann ‚Zeit' auch „brauchen", so als könnte man sich ‚Zeit' irgendwo beschaffen. Außerdem muss der Umgang mit dem so verstandenen Gut ‚Zeit' „effizient" (248-250) sein.

doi.org/10.35468/5973-12

255-260: manchmal habe ich so das Gefühl, der Lehrplan erdrückt mich, also immer so ein bisschen diese Angst, , └//Ja// └ ich schaffe es zeitl- also nicht in diesen Unterrichtseinheiten, das alles hinein zu bringen, , das- das=äh=beschäftigt mich. (.) //Ja// (1) Das hat sich jetzt so ein bisschen=@(.)@=@ja@, das ist das, was mich im Moment fast ein bisschen am meisten beschäftig, so die Sorge ich könne nicht durchmögen. //mhm//.

Darüber hinaus kann ‚Zeit' Angst und Sorgen auslösen, wahrgenommene Anforderungen können „erdrücken". ‚Zeit' spielt für die Berufseinsteigerin eine zentrale, gar existenzielle Rolle und beschäftigt sie „ein bisschen am meisten".
Dieser Passage schließt sich fast unmittelbar eine weitere ‚Zeit'-Passage an. Im Modus der wörtlichen Rede imitiert Katja Etter vermutlich eine:n Mentor:in, der oder die ihr und ihren Kolleg:innen geraten hätte, sich im Hinblick auf die Umsetzung des Lehrplans zu entspannen (261-263). Dies scheint sie jedoch nicht zu beruhigen, was sich in der folgenden Sequenz abzeichnet (It 1, Etter, 263-274):

Und trotzdem. Vielleicht gerade weil man noch so neu ist, will man es besonders gut └// mhm// └und richtig machen (.) und wenn ich dann höre, die anderen haben schon das oder sind schon dort, dann habe ich immer gerade (.) schnell @Panik@ └//@(.)@// „U::h jetzt- Oh:: ich muss vorwärts machen und so." //Ja// Mit all diesen Veranstaltungen, die immer auch noch kommen, eben Weiterbildung, schon wieder ein └// mhm// └Nachmittag weg, //mhm// (1) dann- dann=ähm Zahn- Schulzahnklinik, wieder ein Morgen weg. Diesen Freitag ist- Nein diesen Donnerstag ist noch ähm=schul-=ähm schulärztlicher Untersuch, wieder ein Morgen weg. Oder? Und └//mhm// └dann denkt man so: „Wann └//mhm// └habe ich überhaupt noch Zeit, um alle diese Sachen └// mhm// └zu machen? (3) Das ist so- ((lacht)) └//((lacht)) @Das ist nicht einfach.@ // Aha// (.) Ja. Ja.

Der Vergleich mit „anderen", die ihrer Wahrnehmung nach schon „mehr" gemacht haben, löst in ihr ein Gefühl von Panik und Verpflichtung aus, „vorwärts" kommen zu müssen. Wenn sie realisiert, wie viele außerunterrichtliche Verpflichtungen sie hat, stellt sie sich die Frage, „wann habe ich überhaupt noch Zeit, um alle diese Sachen zu machen?" (271-272). Dem schließt sich eine Pause von drei Sekunden an, so als würde sie tatsächlich kurz innehalten, um über diese Frage nachzudenken, bevor sie weiterspricht.
Wie und in welcher Weise zeigen sich hier begriffliche und szenische Metaphern? Auf der Ebene der *proponierten Performanz* wird ‚Zeit' zunächst materialisiert und versucht, mengenmäßig zu fassen (viel bzw. weniger ‚Zeit' haben). Gleichzeitig wird ‚Zeit' als begrenzte Ressource beschrieben (vgl. Lakoff & Johnson 1980/2018, 81), mit welcher man effizient haushalten muss. Es muss sich darüber hinaus „lohnen", ‚Zeit' zu „investieren", damit der Energieverbrauch nicht unnötig ist, was wiederum am Endprodukt festgemacht wird. Im Beispiel wären das die zufriedenen Kinder oder das Gelingen eines Unterrichtskonzepts. Ein hoher Zeit-

doi.org/10.35468/5973-12

verbrauch und ein unzureichendes Ergebnis führen hingegen zu Frustrationen beim Investor. Allerdings geht wenig Erfahrung zunächst mit hohem Zeitbedarf einher, denn erst mit zunehmender Erfahrung in einem Berufsfeld kann man das, was man an ‚Zeit' „investieren" muss, reduzieren. Hier zeigen sich Parallelen zur Gruppendiskussion, in der ‚Zeit' ebenfalls unter einem marktwirtschaftlichen Verständnis verhandelt wird. Kontrastierend zu diesem eher rationalen Blick auf ‚Zeit' wird diese auch auf der Gefühlsebene thematisiert (ebd., 29). Der Eindruck, nicht genügend ‚Zeit' zur Verfügung zu haben, um gestellten Anforderungen nachzukommen, kann Gefühle der persönlichen Betroffenheit sowie Angst, Sorge und Panik auslösen.

Auf der Ebene der *performativen Performanz* sind zwei Passagen als besonders zentral hervorzuheben. Katja Etter beschreibt das Gefühl des sich „erdrückt" Fühlens vom Lehrplan und das damit verbundene Gefühl der Angst, in den Unterricht „zeitl" nicht alles „hinein zu bringen" (257). Hier und auch an anderen Stellen im Transkript, wie beim Wort „beschäftig" (259), wo die Endung verschluckt wird, oder auch in Zeile 141, wo sie das Personalpronomen „man" auslässt, wodurch der Satz unvollständig ist, werden diese Angst und der Zeitdruck performativ im Wortabbruch sichtbar. Sie scheint nicht genügend ‚Zeit' zu haben oder sich die ‚Zeit' zu geben, Worte zu Ende zu sprechen.

Zum anderen ist jene Passage auffällig, in der Katja Etter die außerunterrichtlichen Veranstaltungen aufzählt, an denen sie aus ihrer Sicht teilnehmen muss und welche in ihr ein Gefühl von Zeitdruck auslösen. Eingeleitet wird die Passage mit einem betonten „und trotzdem", mit dem sie sich vom professionellen Rat, sich doch etwas zu entspannen, abgrenzt. Die in ihr ausgelösten Gefühle des sich Vergleichens mit anderen zeigen sich im Anschluss performativ: Einen eigentlich innerlich geführten Monolog verbalisiert sie in wörtlicher Rede: „U::h jetzt- oh:: ich muss vorwärts machen" (266-267). In einer anschließenden Sequenz entfaltet sich die von Katja Etter offensichtlich empfundene Getriebenheit, welche „einen tiefen Einblick in [ihre] Erfahrungsaufschichtung zulässt" (Nohl 2017, 25). Sie beschreibt in unvollständigen Sätzen, checklistenartig, welche terminlichen Verpflichtungen sie daran hindern, „vorwärts" zu kommen. In der sich wiederholenden Struktur der Aussagen „Nachmittag weg", „wieder ein Morgen weg", „wieder ein Morgen weg" (268-271) wird das Bild einer Getriebenen erzeugt, die nicht aussteigen und dem Zeitdruck entrinnen kann: Im Zentrum steht die Erfahrung des für sie nicht kontrollierbaren Verlusts von ‚Zeit', der durch die Wiederholung der Struktur dramatisch inszeniert wird. Performativ wird hier eine Homologie zwischen Modus Operandi (‚empfundener Zeitdruck') und dem verhandelten Gegenstand (‚Zeit') sichtbar.

doi.org/10.35468/5973-12

5 Diskussion & Resümee

Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag waren Studien, die ausgewählten Fragen zum Professionsverständnis von Lehrpersonen bzw. Student:innen des Lehramts nachgehen. In diesen werden Metaphern als Forschungsinstrument genutzt bzw. ihre explizite Nutzung untersucht. Eine solche Sichtweise wurde im Hinblick auf Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie bzw. der Dokumentarischen Methode diskutiert und danach gefragt, wie hier der Begriff ‚Metapher' verstanden und verwendet wird. Am Beispiel zweier unterschiedlicher Erhebungsformen, Gruppendiskussion und Einzelinterview, richtete sich der Blick auf die Darstellung von szenischen bzw. begrifflichen Metaphern und die Frage, ob und wie sich hier Fokussierungsmetaphern rekonstruieren lassen.
Mit Hilfe der beiden Beispiele sollen zwei folgende Überlegungen im Hinblick auf ‚Metaphern' diskutiert werden: (1) Wie lässt sich – angesichts der beiden unterschiedlichen Erhebungsmethoden – der Begriff Fokussierungsmetapher prägnanter fassen? (2) Welches Wissen wird bei der Analyse von begrifflichen und szenischen Metaphern tatsächlich rekonstruiert?
Um sich Frage (1) anzunähern, wenden wir uns nochmals dem rekonstruierten Datenmaterial zu. Was kann mit diesem sichtbar gemacht werden? Der Blick soll zunächst auf die szenischen Metaphern gerichtet werden, die Bohnsack bereits in seinen ersten Arbeiten zu einem zentralen Element in der Analyse macht. In der Gruppendiskussion zeigen sich solche szenischen Metaphern dort, wo eine hohe interaktive Dichte durch eine aktive Gesprächsteilnahme von möglichst allen Beteiligten und die Dichte der Darstellung zustande kommt.
Das Äquivalent zu szenischen Metaphern in Einzelinterviews sind jene Stellen, an denen sich auf sprachlicher, performativer Ebene – der „Wie"-Ebene – eine besonders hohe Dichte an Auffälligkeiten identifizieren lässt. Dort, wo sich – in unserem Beispiel – die interviewte Grundschullehrerin nah an der Handlungspraxis zu befinden scheint, also der Ebene des konjunktiven Wissens, findet man Passagen der Wiedergabe von direkter Rede aus der Handlungspraxis, die auf ein hohes Detaillierungsniveau der Darstellung hindeuten, sowie unvollständige Sätze, Wortabbrüche und Wort-begleitende Lautäußerungen. Den Fokus der Analyse auf die sprachliche Ebene zu legen, also wie Äußerungen getätigt werden, wie Themen in Zusammenhang gebracht werden, sowie das Einbeziehen lautmalerischer Elemente usw. steht im Einklang mit den Überlegungen zur performativen Performanz (u. a. Bohnsack 1989, 384). Auch in den oben rekonstruierten Gesprächs- bzw. Interviewpassagen hat sich die Analyse der genutzten begrifflichen Metaphern als durchaus gewinnbringend erwiesen. Methodologisch ist es jedoch bedeutsam, in welcher Textsorte und in welchem thematischen Zusammenhang die Metapher hervorgebracht wurde.

doi.org/10.35468/5973-12

Am Beispiel des Themas ‚Zeit' hat es sich als sehr ergiebig gezeigt, auf die metaphorischen Konzepte und das, was durch sie proponiert wird, einzugehen und zugrunde liegende Bedeutungen zu rekonstruieren. Sowohl in der Gruppendiskussion als auch im Interview konnte ein stark an Nutzen und Effizienz orientierter Zeitbegriff rekonstruiert werden. Gerade im Hinblick auf professionstheoretische Überlegungen ist zu fragen, in welchem Verhältnis ein solches Zeitverständnis, das stark auf die Organisationslogik von Schule verweist, zu einem pädagogisch orientierten Zeitverständnis steht (siehe dazu den Beitrag von Bonnet und Hericks in diesem Band). Darauf kann an dieser Stelle keine Antwort gegeben werden. Es verweist aber darauf, dass die in den ausgewählten Passagen zutage getretenen begrifflichen Metaphern durchaus ein Einfallstor darstellen, um an die zu rekonstruierenden Orientierungsrahmen heranzukommen.

Überlegungen zum Begriff Fokussierungsmetapher verlangen, zwischen den beiden Erhebungsformen Gruppendiskussion und Einzelinterview zu unterscheiden. Wie in Abschnitt 2 dargestellt, muss der Begriff der Fokussierungsmetapher für die Interpretation von Einzelinterviews neu gedacht werden. Wir schlagen daher vor, die Begriffe szenische und begriffliche Metapher in method(olog)ischer Hinsicht stärker für eine Präzisierung zu nutzen und in praktischer Hinsicht begrifflichen Metaphern mehr Beachtung zu schenken, um zentrale Orientierungen eines Falles noch dezidierter identifizieren und rekonstruieren zu können. Das würde helfen, die Möglichkeiten der Erkenntnisgenerierung – und auch ihre Grenzen – stärker zu konturieren, um den Begriff Fokussierungsmetapher eindeutiger zu machen.

Wie bereits ausgeführt, fehlt bei Einzelinterviews der Aspekt der Sozialität, der „interaktiven Dichte", wie dieser für szenische Metaphern nach Bohnsack jedoch zentral ist. Dennoch ist es möglich, auch in Einzelinterviews habitualisiertes Wissen auf der Ebene der performativen Performanz zu rekonstruieren. Anders als bei Gruppendiskussionen erfolgt dies mithilfe der Analyse der Textsorten Erzählung und Beschreibung, die durch erzählgenerierende Impulse bzw. Fragen angestoßen werden können. Finden sich dort Übereinstimmungen zwischen den sprachlichen Darstellungen, also dem Wie, und dem, was thematisch gesagt wird, also zwischen performativer und proponierter Performanz, so lässt sich dadurch zwar kein im Kollektiv sich zeigender gemeinsamer Rhythmus oder eine interaktive Dichte nachweisen, aber eine Homologie zwischen Form und Inhalt. Eine solche Verdichtung deutet ein Erlebniszentrum und damit einen konjunktiven Erfahrungsraum an (vgl. Bohnsack 2017, 112). In den gewählten Passagen aus dem Interview mit einer Grundschullehrerin ließ sich eine solche Stelle identifizieren und beispielhaft interpretieren.

Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode liegen näher am Erkenntnisinteresse der Dokumentarischen Methode, die ja aus den Erfahrungen mit der Unzulänglichkeit anderer Auswertungsmethoden für deren Auswertung entstanden

doi.org/10.35468/5973-12

ist. „Die Stärken der Methode […] liegen vor allem in der Möglichkeit der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen, also des milieu- und kulturspezifischen Orientierungswissens innerhalb und außerhalb von Organisationen und Institutionen“ (Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2010, 7). In Gruppendiskussionen verweist daher das gemeinsame Auftreten von szenischen und begrifflichen Metaphern auf den konjunktiven Erfahrungsraum. Für dieses gemeinsame Auftreten könnte dann der Begriff Fokussierungsmetapher genutzt werden.
Nach dieser prinzipiellen Begriffsklärung sollen nun Überlegungen zur Frage (2), welches Wissen bei der Analyse von begrifflichen und szenischen Metaphern rekonstruiert werden kann, angestellt werden. Handelt es sich dabei um explizites oder implizites Wissen der Befragten? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten, denn Metaphern lassen sich – wie gezeigt werden konnte – der proponierten und der performativen Performanz zuordnen. Um eine Antwort zu finden, ist es hilfreich, zwischen drei möglichen Varianten der Verwendung von Metaphern in Untersuchungsdesigns zu unterscheiden.
Variante 1: In Gruppendiskussionen oder Interviews werden den Befragten durch die Forscher:innen ausgewählte Bilder, die sich als Metaphern bezeichnen lassen, vorgelegt und gebeten, aus diesen ein bzw. zwei Bilder, die für sie ein ausgewähltes Thema, ein Verständnis bzw. einen Prozess am besten beschreiben und für sie am treffendsten sind, herauszusuchen (Quesel & Mahler 2018).
Variante 2: Metaphern werden erfragt, d. h. in Gruppendiskussionen oder Interviews werden die Beteiligten explizit darum gebeten, für eine Sache, einen Prozess, ein Verständnis, eine Erfahrung, ein entsprechendes Bild zu finden und dieses zu beschreiben.
Variante 3: Metaphern werden durch die Befragten selbst, sei es in Gruppendiskussionen, in Interviews oder in authentischen Gesprächssituationen, wie z. B. in Gesprächen einer Fachgruppe oder in Unterrichtsgesprächen, eingebracht.
Das diesen drei Varianten zugrunde liegende Verständnis von Metaphern sowie die Art der Nutzung von Metaphern durch die beteiligten Personen und für die Auswertung von Textpassagen lässt einige Unterschiede erkennen:
In Variante 1 werden Metaphern als begriffliche Metaphern den Befragten durch die Forscher:innen vorgelegt. Diese Metaphern stellen damit das Wissen und die Einstellungen der Forscher:innen zu einem ausgewählten Gegenstandsbereich dar – und könnten als solche rekonstruiert werden. Die Gesprächssteuerung liegt nicht bei den Befragten, sie können auf die vorgegebenen Impulse nur re-agieren, d. h. aus den vorgegebenen Metaphern auswählen, sie allenfalls erläutern und interpretieren. Es wird damit diskursiv zugängliches, explizites Wissen abgefragt. Dieses Wissen unterliegt – im Sinne der Dokumentarischen Methode – der propositionalen Logik.
In Variante 2 eröffnen die von den Befragten selbst gewählten begrifflichen Metaphern einen doppelten Zugang: Einerseits zu deren explizit zugänglichem Wissen,

doi.org/10.35468/5973-12

weil je eigene Gedanken in Form eines Bildes zusammengefasst werden, andererseits kann auch implizites Wissen zutage treten, wenn sich die Forscher:innen weitgehend zurückhalten und den Befragten Raum für eine detaillierte Beschreibung der Metapher sowie die Darlegung ihrer relevanten Charakteristika geben. Für die Rekonstruktion bedeutet dies Zugang zu gewinnen zur propositionalen Logik (Welches Bild wird ausgewählt?) und wenn Erzählungen und Beschreibungen vorliegen, dann auch Zugang zur proponierten und performativen Performanz (Wie wird das Bild bzw. werden Bilder beschrieben, ausgeführt, erläutert und in welcher Ausführlichkeit? Wie wird mit der Aufgabenstellung umgegangen? Dies kann bis hin zur Verweigerung ein Bild zu nennen führen, siehe dazu Beispiele in Paseka & Hinzke 2021).

In Variante 3 schließlich liegen die Schließungszwänge vollkommen bei den Befragten, d. h. sie entscheiden, welche begriffliche Metapher sie nennen und damit zur Darstellung bringen, bzw. wie und in welchem Umfang sie diese detailliert beschreiben. Verhandlungen über die Auswahl, die Art der Darstellung und Interpretation können sich zu szenischen Metaphern verdichten und so als Fokussierungsmetapher identifiziert werden. Damit kann auch in diesem Falle Zugang sowohl zur proponierten als auch zur performativen Performanz gewonnen werden. Auf diese – empirisch nun ausdifferenzierte – Schwierigkeit der genauen Zuordnung hat Bohnsack in einer seiner neueren Arbeiten bereits verwiesen:

> „Indem etwas zur (metaphorischen) Darstellung, aber nicht zur begrifflichen Explikation gebracht werden kann, ist es weder vollständig bewusst noch vollständig unbewusst, fügt sich somit nicht einer Polarisierung, mit der wir ‚ein vollkommen transparentes Bewusstsein einem gänzlich opaken Unbewußten' gegenüberstellen, wie Bourdieu (1976, 207) formuliert hat" (Bohnsack 2017, 162).

Was bedeutet das nun für den Forschungsprozess, wenn Metaphern Gegenstand der Rekonstruktion sind? Hier greifen wir den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags wieder auf. Auch Forscher:innen verfügen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen über ein Repertoire an Metaphern, die sie im Alltag aber auch in ihrer Forschungsarbeit nutzen (können) und die ihr Denken (vor)strukturieren (siehe dazu die zahlreichen Studien aus Abschnitt 1). Bei der Analyse von Datenmaterial ist nun dieses je eigene Erfahrungswissen zu identifizieren, auf seine Entstehung und Vorannahmen auszuloten und für die wissenschaftliche Arbeit einzuklammern. Das kann nur dann gelingen, wenn man sich der eigenen Standortabhängigkeit und Aspekthaftigkeit in der Forschungsarbeit vergewissert, d. h. wenn die Prinzipien der Dokumentarischen Methode, und hier v. a. das Prinzip der ständigen Komparation, in der empirischen Arbeit befolgt und die Ergebnisse in Forschungsgruppen zur Diskussion gestellt werden. Eigene blinde Flecken und Vorstellungen können so aufgedeckt und dekonstruiert werden, gleichsam – und metaphorisch gesprochen – ans Licht geholt und aus neuen Perspektiven betrachtet werden.

doi.org/10.35468/5973-12

Literatur

Aguado, R. M. T. & Moran, T. J. O. (2009): Construction of the Teaching Metaphors Scale. In: The Assessment Handbook 2, 76-94.

Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Opladen: Leske+Budrich.

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 233-248.

Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2013): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 331-346.

Bohnsack, R., Geimer, R. & Meuser, M. (2018): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010): Einleitung: Gruppendiskussion als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 7-24.

DWDS (2021): „durchmögen". In: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, Neubearbeitung (1965-2018), digitalisierte Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: https://www.dwds.de/wb/dwb2/durchm%C3%B6gen (Abrufdatum: 24.08.2021).

Duru, S. (2015): A Metaphor Analysis of Elementary Student Teachers' Conceptions of Teachers in Student- and Teacher-Centered Contexts. In: Eurasian Journal of Educational Research 60(60), 281-300.

Guski, A. (2007): Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern: Peter Lang.

Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54(1), 63-80.

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521-569.

Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, 65-80.

Kron, F. W. (1996): Sechs Bilder von der Erziehung. In: W. F. Kron (Hrsg.): Grundwissen Pädagogik. München: UTB/Reinhardt, 195-206.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2018): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern (9. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer. [Im Original: Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago].

Nentwig-Gesemann, I. (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3(1), 41-63.

Nikitina, L. & Furuoka, F. (2008): Measuring Metaphors: A Factor Analysis of Students' Conceptions of Language Teachers. In: metaphorik.de 15, 161-180.

Nohl, A.-M. (2006): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.

Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/5973-12

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 70-182.
Olthouse, J. (2014): How Do Preservice Teachers Conceptualize Giftedness? A Metaphor Analysis. In: Roeper Review 36(2), 122-132.
Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2017): Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen!? Projektbericht an das Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität der Universität Hamburg. Hamburg.
Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2021): Konjunktive Erfahrungsräume an Schulen und ihre Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse. Zwischen Suche nach Gewissheiten und Akzeptanz von Ungewissheiten. In: E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.): Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann, 156-170.
Patchen, T. & Crawford, T. (2011): From Gardeners to Tour Guides. The Epistemological Struggle Revealed in Teacher-Generated Metaphors of Teaching. In: Journal of Teacher Education 62(3), 286-298.
Paulson, E. J. & Theado, C. K. (2015): Locating Agency in the Classroom: A Metaphor Analysis of Teacher Talk in a College Developmental Reading Class. In: Classroom Discourse 6(1), 1-19.
Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4. Aufl.). München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
Quesel, C. & Mahler, S. (2018): Schulentwicklung unter Druck. Eine Metaphernanalyse zum Turnaround an obligatorischen Schulen in der Schweiz. In: E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.): Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderungen und Vielfalt des Phänomens. Münster: Waxmann, 61-82.
Schmitt, R. (2017): Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13(3), 282-293.
Szukala, A. (2011): Metaphors as a Tool for Diagnosing Beliefs about Teaching and Learning in Social Teacher Education. In: Journal of Social Science Education 10(3), 53-73.
Weber, M. (1904/2016): Die protestantische Ethik und der „Geist" des Kapitalismus. Neuausgabe hrsg. von K. Lichtblau & J. Weiß. Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/5973-12

III

Perspektiven der Pädagogik der frühen Kindheit

Iris Nentwig-Gesemann, Frauke Gerstenberg, Annika Kallfaß und Antje Rothe

Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

Abstract

Die „notorische Diskrepanz" von Regel und Praxis bzw. Norm und Habitus (Bohnsack 2020, 66 und 88), erscheint im Feld der Frühpädagogik besonders komplex – zum einen aufgrund des Mandats, das den Kitas als Einrichtungen der Bildung, Erziehung und Betreuung übertragen wird, zum anderen aufgrund der Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume, die in der Praxis von Kindertageseinrichtungen in ihrer Überlagerung beobachtet werden können. Die damit verbundene Herausforderung der Sicherung einer konstituierenden Rahmung muss von den verschiedenen Akteursgruppen, die zudem über ungleiche Möglichkeiten verfügen, ihre Rahmungen einzubringen, geleistet werden. In einer analytischen Zusammenschau illustriert der Beitrag verschiedene Wege empirischer Konturierung und theoretischer Konzeptionierung einer professionalisierten bzw. sich professionalisierenden frühpädagogischen Praxis, deren Reflexivität zentral im praktischen Handeln und den damit verbundenen Erfahrungen der frühpädagogischen Fachkräfte fundiert ist. Aufgezeigt wird, inwieweit praktische Reflexionen und Erfahrungsreflexionen auf Ebene der frühpädagogischen Praxis Konsistenz und Transparenz insoweit abzusichern vermögen, dass von ‚professionellem' Handeln gesprochen werden kann.

Schlagworte

Praxeologische Wissenssoziologie, konstituierende Rahmung, Frühpädagogik, Kindertageseinrichtungen, implizite Reflexion

Im Unterschied zu familiären und anderen informellen Kontexten, in denen Kinder sowohl erzogen werden als auch lernen, begegnen frühpädagogische Fachkräfte ihrer Klientel – vor allem Kindern und ihren Eltern – innerhalb eines organisationalen Rahmens. Wie Professionelle in anderen *people processing organizations* haben sie keine andere Möglichkeit, als sich ihre „relevante Umwelt, also das Handeln der Klientel und deren Biografie, in einer Art und Weise reformulierend anzueignen, welche dieses mit Bezug auf organisationale Normen und Rollenbe-

doi.org/10.35468/5973-13

ziehungen entscheidbar macht“ (Bohnsack 2020, 33). Das bedeutet, dass Fachkräfte den Kindern und Eltern nicht ohne einen – wie auch immer ausgestalteten – Bezug auf ihre frühpädagogische Expertise sowie auf die normative Programmatik der Kindertageseinrichtung (Kita), in der sie arbeiten, begegnen können. Professionalisiertes bzw. sich professionalisierendes Handeln (vgl. zur Unterscheidung die Einleitung von Bohnsack, Bonnet & Hericks in diesem Band) ist aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie insofern immer auch als dezidiert *organisationales* Handeln zu verstehen, das einen gewissen Grad an Konsistenz aufzuweisen hat: Die jeweilige, organisational bedingte (Fremd-)Rahmung der Klientel muss im Sinne der Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraumes von den Fachkräften habitualisiert und routinisiert hervorgebracht und gesichert werden und somit auch für ihre Klientel zumindest prinzipiell nachvollziehbar bzw. verlässlich sein. Diese Form der (Selbst-)Ausrichtung der in einer Organisation tätigen Akteur:innen wird nach Bohnsack wesentlich durch die Logik der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, Kap. 4) strukturiert.
Diese konstituierende Rahmung wird sowohl in der konkreten Interaktionspraxis frühpädagogischer Fachkräfte mit Kindern oder Eltern als auch virtuell (re)produziert, beispielsweise in Teamgesprächen *über* die kollektive Bearbeitung von virtualen Identitätsnormen, die auch spezifische Bilder bzw. Vorstellungen von Kindern oder Familien bzw. Eltern transportieren. Sie bleibt, „da es sich um ein handlungspraktisches, in die Praxis eingelagertes, Wissen handelt, zumeist und – angesichts der Anforderungen der Routine – auch notwendigerweise weitgehend unthematisiert“ (Bohnsack 2020, 32; vgl. dazu auch Gerstenberg, Krähnert & Cloos 2019, 107). In Kitas vollzieht sich demnach ein ähnlicher Prozess, wie ihn Garfinkel (1967) in seinen Analysen zu psychiatrischen Kliniken beschrieben hat: Durch den Aufnahmeakt in die Organisation entsteht eine „stillschweigende vertragsähnliche“ Beziehung, deren „weitgehend unthematisierte Funktion“ (Bohnsack 2020, 34) ganz wesentlich darin besteht, die Kinder und ihre Eltern in einer Art und Weise zu „normalisieren“ („normalize“, Garfinkel 1967, 203), welche es ermöglicht, von einer grundsätzlichen Kompatibilität zwischen den Zielen, Erfordernissen und Praktiken der Organisation und ihrer Klientel auszugehen.[1]

> „Eine derartige konstituierende Rahmung erstreckt sich [somit] nicht allein auf die professionalisierte Gestaltung dessen, was Gegenstand der pädagogischen […] Interaktion ist, sondern weitergehend auch auf die Gestaltung oder Organisation dieser Interaktion selbst, also auf deren Sozialität, auf die Interaktionsorganisation“ (Bohnsack 2020, 35).

Wie sich die Interaktionen zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel im Bereich der Frühpädagogik gestalten, kann auf der Ebene der *pro-*

1 Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und den Normalisierungspraktiken in sog. „Schnupperstunden“ der Kindergartenkinder in ihrer zukünftigen Klasse vgl. Blaschke-Nacak 2012.

doi.org/10.35468/5973-13

ponierten Performanz zum Beispiel anhand von Teamgesprächen (vgl. den Beitrag von Gerstenberg & Cloos in diesem Band) oder Gruppendiskussionen unter Fachkräften (vgl. die Beiträge von Rothe, Kallfaß sowie Nentwig-Gesemann in diesem Band) rekonstruiert werden. In den Erzählungen und Beschreibungen der Fachkräfte dokumentieren sich ihre handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf die ihnen anvertrauten Kinder und deren Eltern. Die Rekonstruktion von Videografien, die zudem einen empirischen Zugang zur konkreten Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern (vgl. den Beitrag von Rothe in diesem Band) bzw. zwischen Fachkräften und Eltern (vgl. den Beitrag von Kallfaß in diesem Band) eröffnen, bietet zudem die Möglichkeit, auf der Ebene der *performativen Performanz* die Diskurs- oder Interaktionsorganisation zwischen Fachkräften und ihrer Klientel zu interpretieren. Anhand solcher Analysen wird deutlich, ob und vor allem *wie* die jeweiligen Gesprächs- und Interaktionsteilnehmenden – also die Fachkräfte auf der einen, Eltern und Kinder auf der anderen Seite – zur Steuerung der Kommunikation und Interaktion innerhalb der Organisation Kita beitragen können oder nicht. Dabei spielt in Auseinandersetzung mit der Frage nach der konstituierenden Rahmung im Bereich von Organisationen eine zentrale Rolle, inwiefern die bereits beschriebenen Praxen der Normalisierung eine weitgehend reibungslose und als verlässlich erlebte Routine der Akteur:innen und ihrer Interaktionen absichern, die mit den strukturellen Bedingungen und Interessen des organisationalen frühpädagogischen Settings kompatibel ist (vgl. den Beitrag von Gerstenberg & Cloos in diesem Band).
In diesem Verständnis können hinter die konstituierende Rahmung der Organisation sowohl handlungsleitende Orientierungen einzelner Organisationsakteure als auch pädagogische Herausforderungen und Dilemmata zugunsten der Aufrechterhaltung der *Corporate Identity* und der Praxis der Routine der Organisation, ‚zurücktreten' sowie durch organisationale Bezugsprobleme substituiert werden (vgl. hierzu auch Maier 2019, 112ff; Klages, Gerstenberg & Blaschke-Nacak 2019, 276ff.). Daher kann es empirisch auch der Fall sein, dass die konstituierende Rahmung die (verdeckte) Subsumierung des zu bearbeitenden pädagogischen ‚Problems' unter das Programm der Organisation bezeichnet und in dieser Weise als „organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus" fungiert (Bohnsack 2017, 135).
Die dynamischen Entwicklungen im Bereich der Frühpädagogik in den letzten zwanzig Jahren (u. a. Teil-Akademisierung der Fachkräfte, Einführung verbindlicher Bildungsprogramme bzw. -pläne, Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz) waren und sind mit einer sprunghaften Zunahme an Erwartungen und Handlungsimperativen verbunden, die von Kitas bzw. pädagogischen Fachkräften ausbalanciert werden müssen. Die Frage, was als *der* Gegenstand der Frühpädagogik gelten bzw. welche Funktionen frühpädagogische Einrichtungen erfüllen sollen, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Honig (2012) beschreibt etwa Funktionen

doi.org/10.35468/5973-13

von Kindertagesstätten, die über Erziehung und Bildung von (Klein-)Kindern weit hinausgehen: Gleichstellung von Frauen und Männern, Armutsbekämpfung, soziale Inklusion und Vereinbarkeit von Familie und Beruf.
Ungeachtet dessen scheint für die Legitimation professionellen Handelns eine gesellschaftliche Lizenz notwendig, die die Fachkräfte mit bestimmten Kernaufgaben betraut, welche dem Gemeinwesen zugutekommen und ihnen eine Berechtigung zusprechen, dem Anbefohlenen – bspw. dem Kind oder den Eltern – bestimmte „Problembearbeitungsmaßnahmen" zur Verfügung zu stellen (Schütze 1992, 143; zit. n. Jooß-Weinbach 2012, 19).
Wer folglich, wie die frühpädagogischen Fachkräfte, nicht nur durch ein gesellschaftliches Mandat, sondern auch durch die Eltern selbst legitimiert ist, mithilfe bestimmter angemessener Verfahren in die Sphäre der Familie bzw. in die Entwicklung des Kindes zu intervenieren, der benötigt nicht nur einen sensibilisierten Blick für die Dilemmata und Herausforderungen des frühpädagogischen Handlungsfeldes (Jooß-Weinbach 2012), sondern auch für die damit einhergehenden Anforderungen an die Kernaufgaben[2] frühpädagogischer Arbeit, die sich wie folgt differenzieren lassen:

1. Aufbau sicherer und interaktionsresonanter bindungsähnlicher Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern als Grundlage für eigenaktive Exploration und Lernen.
2. (Absichtsvolle) Erziehung und sozialisatorische Interaktion.[3]
3. Begleitung von Selbstbildungsprozessen (vor allem im Modus des Spielens).
4. Anregung und Begleitung von sachbezogenen[4] Lern- und Bildungsprozessen; Aufbau domänenspezifischer Kompetenzen.

Schon allein angesichts dieser vielfältigen Handlungsanforderungen an die Fachkräfte liegt es auf der Hand, dass in Kitas die Entscheidung, in welchem Rahmen die Arbeit mit Kindern und Eltern stattfinden soll, unterschiedlich ausfallen kann und damit unterschiedliche konstituierende Rahmungen sowie Praxen der Normalisierung denkbar sind. So zeigt z. B. die Studie von Kallfaß (2022 sowie ihr

---

2 Selbstverständlich gibt es noch andere Kernaufgaben der Frühpädagogik (z. B. Armutsprävention, Sozialraumorientierung).

3 In den ersten sechs Lebensjahren geht es in besonderer Weise darum, Kinder mit den Gepflogenheiten, Werten und Normen eines sozialen bzw. gesellschaftlichen Kontextes vertraut zu machen. Über die expliziten erzieherischen Intentionen hinaus wirkt das gesamte organisationale und interaktionale Milieu einer frühpädagogischen Organisation sozialisierend (vgl. den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band).

4 Da es – forciert durch die Strukturierung der Bildungsprogramme bzw. -pläne in schulfachähnliche Bildungsbereiche – in Kindertageseinrichtungen zwar auch um fachliches Lernen, im Sinne des Erwerbs domänenspezifischen Wissens geht, dies aber die grundlegende Orientierung daran, an den Themen bzw. ‚Sachen' der Kinder anzuknüpfen (im Sinne von H. von Hentig 1985: „Die Menschen stärken, die Sachen klären") (noch) nicht vollständig verdrängen konnte, sprechen wir im Folgenden vom Sachbezug der Frühpädagogik, um damit eine spezifische, sich von Schule bzw. Unterricht unterscheidende, Form von Fachlichkeit zu unterscheiden.

doi.org/10.35468/5973-13

Beitrag in diesem Band), dass die Bezüge auf die genannten Dimensionen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können. Während sich die einen Kitas das fachliche domänenspezifische und schulvorbereitende Lernen sehr stark zu eigen machen und Abweichungen von altersspezifischen Leistungsnormen (auch mit Hilfe standardisierter Beobachtungsinstrumente) identifizieren und beheben wollen, orientieren sich andere deutlicher am Bild vom Kind als Akteur seiner Bildungsprozesse und am Spielen als Grundmodus kindlichen Lernens. Auch bei Eltern konnten Nentwig-Gesemann und Hurmaci (2021) ähnlich kontrastierende Orientierungen rekonstruieren: Eltern, die die Kita vor allem als Ort verstehen, an dem sich die individuelle Persönlichkeit ihres Kindes entfalten kann, und die Fachkräfte als ressourcenorientierte Bildungsbegleiter schätzen, stehen Eltern gegenüber, die in der Kita einen Ort der optimalen Entwicklungs- und Leistungsförderung ihres Kindes sehen und von den Fachkräften erwarten, dass sie Entwicklungs- und Lerndefizite ausgleichen und eine ‚gute' Schulvorbereitung sicherstellen.

Die Komplexität der Etablierung einer konstituierenden Rahmung lässt sich in der Theorie der Praxeologischen Wissenssoziologie durch eine Verdoppelung bzw. Vervielfältigung der „Doppelstruktur" oder auch „notorischen Diskrepanz" von Regel und Praxis bzw. Norm und Habitus erklären (Bohnsack 2020, 66 und 88), da die Fachkräfte nicht nur organisationale, sondern auch gesellschaftliche und hier auch milieuspezifische Normen zu berücksichtigen haben (vgl. den Beitrag von Kallfaß in diesem Band). Diese notorische Diskrepanz erscheint im Feld der Frühpädagogik besonders komplex – zum einen aufgrund des zuvor skizzierten Mandats, das den Kitas als Einrichtungen der Bildung, Erziehung und Betreuung übertragen wird, zum anderen aufgrund der Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume, die in der Praxis von Kindertageseinrichtungen in ihrer Überlagerung beobachtet werden können, wie dies in den Beiträgen im Teil III dieses Bandes empirisch nachgezeichnet wird.

In (frühpädagogischen) Organisationen entfaltet sich eine Vielzahl an kollektiven, zum Teil miteinander verwobenen interaktiven Praxen, welche wiederum konjunktive Erfahrungsräume konstituieren können: zwischen Fachkräften und Kindern, zwischen den Kindern, zwischen Fachkräften und Eltern, zwischen den Professionellen als Team sowie zum Teil auch zwischen den Eltern (Nentwig-Gesemann 2018). Innerhalb der Kita als Organisation treffen wir also auf verschiedene interaktionale konjunktive Erfahrungsräume resp. Milieus, z. B. „Teammilieus", „Peer-Milieus" und „pädagogische Milieus" (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, 134). Dies wird ergänzt durch die Interaktion zwischen Professionellen und Eltern, die ebenfalls – unter bestimmten Bedingungen – zu einer, auf kollektiv geteiltem, handlungspraktischem Wissen beruhenden, konjunktiven Interaktionssphäre werden kann.

doi.org/10.35468/5973-13

Inwiefern zeichnet sich jedoch die Komplexität der konstituierenden Rahmung im frühpädagogischen Kontext durch eine Vervielfältigung der Doppelstruktur von Norm und Praxis aus, die von allen beteiligten Akteur:innen bzw. Akteursgruppen dieser verschiedenen skizzierten Milieus zu bearbeiten bzw. zu bewältigen ist?

Auf der Ebene der Norm können mehrere Dimensionen unterschieden werden:

1. *Gesellschaftliche,* d.h. *institutionalisierte* Normen, Rollen- und Identitätserwartungen zeigen sich in frühpädagogischen Arbeitskontexten etwa in den programmatischen Konstrukten der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft'" zwischen Fachkräften und Eltern oder auch der „Ko-Konstruktion" als Modus frühpädagogischer Bildungsarbeit und dokumentieren sich z.B. in den Bildungsplänen der Bundesländer und in Ausbildungscurricula.
2. Auf der Ebene der jeweiligen *Organisation* haben wir es mit kodifizierten Normen, Programmatiken (z.B. Konzeptionen einzelner Träger, vgl. den Beitrag von Rothe in diesem Band), Regularien, methodischen Arbeitsweisen und Prinzipien zu tun, die bereits als eine ‚Antwort' auf aktuelle gesellschaftliche Normierungsimpulse und auf die Anforderungen der Praxis verstanden werden können. Kindertageseinrichtungen können sich zum Beispiel in Referenz auf ihre jeweilige Einrichtungskonzeption als Sprach- oder Inklusions-Kita verstehen oder sich einem bestimmten reformpädagogischen Konzept verschreiben. Die Handlungspraxis in Organisationen hat sich folglich zu diesen beiden Ebenen der Norm, der gesellschaftlichen und der organisationsinternen, in ein Verhältnis zu setzen. Mehrere praxeologisch angelegte Studien konnten zeigen, dass veränderte normative Programmatiken *allein* die Etablierung einer veränderten Praxis im Kita-Alltag *nicht* abzusichern vermögen (wie dies etwa nach der Wiedervereinigung oder im Zuge der Einführung der länderspezifischen Bildungsprogramme bzw. -pläne zu beobachten war; vgl. dazu Nentwig-Gesemann 1999; Viernickel u.a. 2013).
3. Auch auf der Ebene der *frühpädagogischen Fachkräfte* ist eine Spannung von Norm und Habitus zu konstatieren, welche die milieuspezifische Herkunft der Fachkräfte betrifft. Ihre besondere Bedeutung erhält sie nicht zuletzt aus der expliziten Aufgabe der *Erziehung* von Kindern. Wenn es um die Praxis von Erziehung geht – und nicht ausschließlich um Bildung im Sinne der Vermittlung von Sachkompetenzen oder um die Ermöglichung und Begleitung von (Selbst-)Bildungsprozessen –, dann kommt noch eine weitere Ebene der Norm hinzu, die mit den Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen der Fachkräfte im Zusammenhang steht. Da im Rahmen von Erziehung den pädagogischen Fachkräften auch die Verantwortung dafür zugeschrieben wird, dass Kinder Werte und Normen bzw. kulturell erwünschte Verhaltensweisen erlernen, spielt die Art und Weise, *wie* sie ihre Beziehungen mit den Kindern gestalten (vgl. dazu die Differenzierungen

doi.org/10.35468/5973-13

in den Beiträgen von Rothe und Kallfaß in diesem Band; sowie in Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, 140ff.), ebenfalls eine entscheidende Rolle. In der konkreten Beziehungsgestaltung etwa greifen Fachkräfte immer auch auf ihre eigenen expliziten und impliziten Erziehungserfahrungen und -vorstellungen zurück (vgl. Rothe 2019). Diese nur zum Teil einer expliziten Reflexion zugänglichen Norm- und Wertvorstellungen, die mit der milieuspezifischen Herkunft der Fachkräfte zusammenhängen, sind zum einen mit den gesellschaftlichen und zum anderen mit den organisationsbezogenen Normen in Bezug zu setzen (siehe den Beitrag von Nentwig-Gesemann in diesem Band). Spannungen und Inkongruenzen sind dabei nicht nur individuell auf der Ebene der einzelnen Fachkraft zu bearbeiten, sondern wiederum in Teamgesprächen über eine kollektive Abarbeitung an virtualen Identitätsnormen derart zu normalisieren, dass sie in die alltägliche Praxis ihrer Organisation integriert werden können (siehe den Beitrag von Gerstenberg & Cloos in diesem Band). In beiden Fällen ist – sowohl auf der Ebene der impliziten Reflexion (Bohnsack 2020, Kap. 6; Nentwig-Gesemann 2022) als auch über explizite Praxen der Normalisierung (Gerstenberg, Krähnert & Cloos 2019)[5] – ein notorisches Spannungsverhältnis zu bearbeiten.
In diesem Zusammenhang stellt sich darüber hinaus auch die empirische Frage der Rahmungshoheit[6], also die Frage danach, welche Möglichkeiten die verschiedenen Akteur:innen haben, ihre eigenen Rahmungen auf der Ebene gesellschaftlich vorgeprägter Identitätsnormen (z. B. durch Vorstellungen bzw. ‚Bilder' von Kindern) in den Diskurs einbringen zu können bzw. ihnen Geltung zu verschaffen (vgl. den Beitrag von Gerstenberg & Cloos in diesem Band sowie Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, 137).[7] Die Form der Essentialisierung auf primär organisationale Sinnerzeugung, die der Logik der konstituierenden Rahmung zu Grunde liegt und die Bohnsack auch als „vorgängige Entscheidung oder Entscheidungsprämisse" (Bohnsack 2020, 34) bezeichnet, versteht er „im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie noch nicht als Machtausübung, aber als Voraussetzung für diese wie aber auch für andere Varianten der jeweiligen organisationalen Entscheidungsfindung" (ebd.).

5 Bei Teamgesprächen ist in diesem Zusammenhang von Praktiken der Re-Fokussierung oder Rahmenmodulationen die Rede (Gerstenberg, Krähnert & Cloos 2019, 91ff.). Diese Praktiken führen dazu, dass der Gesprächsrahmen vom Team im Sinne der Organisationskultur (also auf kommunikativer Ebene) miteinander bearbeitet und die Arbeitsfähigkeit der Fachkräfte darüber erhalten werden kann (vgl. ebd.).

6 Mit dem Begriff weisen die Autorinnen ebenfalls darauf hin, dass in einer generational strukturierten Gesellschaft diese Möglichkeiten zwischen Kindern und Erwachsenen grundlegend ungleich verteilt sind.

7 Die Frage der Rahmungshoheit ist umso bedeutsamer, wenn es sich um asymmetrische Beziehungskonstellationen handelt, wie dies in der Fachkraft-Kind-Interaktion der Fall ist (vgl. hierzu auch Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, 137).

doi.org/10.35468/5973-13

Betrachten wir darüber hinaus die Kinder als milieubildende Akteure, die an der Hervorbringung von Milieus in der Kita beteiligt sind, dann ist offenkundig, dass das, was sich sozialisatorisch im Kita-Alltag vollzieht, weit über die expliziten und impliziten Erziehungsabsichten und -vorstellungen der Fachkräfte hinausreicht. Das Ergebnis dieser komplexen Vermittlungsprozesse bezeichnen wir in der Praxeologischen Wissenssoziologie allgemein als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* und im Kontext von Organisationen als *konstituierende Rahmung* (Bohnsack 2017, Kap. 4, und in diesem Band): Auf dieses handlungsleitende Wissen, das ein habituell-selbstverständliches, nicht explizierungsbedürftiges Interagieren oder Miteinandersprechen der verschiedenen Akteur:innen im Alltag dennoch möglich macht und absichert, treffen wir, wenn wir im Feld der Frühpädagogik forschen.

4. Die gesellschaftlichen, organisations- und akteurspezifischen Normen bzw. die konstituierende Rahmung, die sich in einer Kita dadurch ausgeprägt hat, dass eine (wie auch immer geartete) Vermittlung zwischen (auch virtualen Identitäts-) Normen und der Praxis stattgefunden hat, treffen nun wiederum auf die Orientierungsrahmen von Eltern und deren unterschiedliche Milieus. Sehr viel intensiver als bspw. im Feld Schule sehen sich Professionelle und Eltern in Kitas zur Zusammenarbeit aufgefordert. Im frühpädagogischen Common Sense wird sich hier häufig an dem unter (1) skizzierten normativen Konstrukt der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft" orientiert (Betz u. a. 2017; 2019; Nentwig-Gesemann & Hurmaci 2021). Auch die Eltern haben normative Vorstellungen von Erziehung und Bildung und insofern eine im Spannungsverhältnis dazu stehende pädagogische Praxis habitualisiert, die sich in einen Bezug zu gesellschaftlichen Normen ‚guter' Erziehung gesetzt hat.

Während sich die vier folgenden Beiträge dieses Abschnitts insbesondere im Hinblick auf den spezifischen gewählten Gegenstand und die mehr oder weniger starke Berücksichtigung der oben erwähnten Betrachtungsebenen unterscheiden (s.u.), weisen sie in der Wahl der Praxeologischen Wissenssoziologie sowie der Dokumentarischen Methode und, damit verbunden, der Auseinandersetzung mit der dargelegten mehrfachen Doppelstruktur von Norm und Praxis eine Gemeinsamkeit auf.

Die vorliegende Einleitung zum Forschungsfeld Frühpädagogik soll dazu beitragen, die empirischen Gehalte der Einzelbeiträge auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich des gewählten Fokus, der Betrachtungsebenen und methodischen Entscheidungen zu beleuchten und auf ihr Erkenntnispotenzial in Bezug auf die Bedeutung der Logik unterschiedlicher Praxen im frühpädagogischen Feld zu befragen. Damit werden immer auch die jeweiligen Limitationen offenbar, die sich aus der gewählten Fokussierung auf einige der vorgestellten Betrachtungsebenen ergeben. Jedes vorgestellte Forschungsprojekt trifft hierbei

doi.org/10.35468/5973-13

unvermeidbar auf Limitationen hinsichtlich des Horizonts der Erkenntnisfähigkeit. Die folgenden vier Beiträge unterscheiden sich u.a. maßgeblich im Hinblick darauf, welche dieser Milieus bzw. Spannungsfelder sie vertiefend in den Blick nehmen und welche Erkenntnispotenziale sich damit eröffnen bzw. verschließen. Dieser Zuschnitt auf einen spezifischen Gegenstand und ausgewählte Ebenen der Betrachtung folgt insofern auch einem pragmatischen Forschungsprinzip, das die Validität des Erkenntnisvollzugs durch die Möglichkeit der Systematik der Welterschließung auf der Grundlage einer Reduktion von Komplexität und damit letztlich auch zu Ungunsten der erfassten Vielfältigkeit abzusichern sucht. Diese forschungspragmatische Beschränkung der Welterschließung berührt ganz grundlegende wissenstheoretische Fragen. Bei Mannheim (1952, 234) wird darunter die „Aspektstruktur" der Erkenntnis bzw. die Seinsgebundenheit des Wissens verstanden, an die auch das in der Praxeologischen Wissenssoziologie relevante Konzept der Standortgebundenheit anschließt. Erkenntnisvollzüge sind damit zwangsläufig auch in ihrer Begrenztheit kritisch zu reflektieren.

Der Beitrag von Kallfaß beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertagesstätten. In der gesellschaftlichen Öffentlichkeit hat sich das Leitbild einer *partnerschaftlichen Zusammenarbeit* im Sinne einer *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* weitgehend durchgesetzt (Betz u.a. 2017; Cloos & Karner 2010; Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönnau 2006; Stange 2013; Textor 2000). Es lässt sich jedoch feststellen, dass unter dem Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eine große Bandbreite an Ideen und Handlungsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte firmiert und es noch weitgehend offen ist, ob und wie sich dieses Konzept in der *interaktiven Praxis* in den Kindertagesstätten wiederfindet. Aus diesem Grund wurden in dem Dissertationsprojekt, auf dem der Beitrag beruht, zwei unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume innerhalb der Organisation Kindertagesstätte in den Blick genommen. Zum einen wurden *Gruppendiskussionen* mit den frühpädagogischen Fachkräften *über* ihre Arbeit mit den Eltern geführt. Zum anderen wurde die interaktionale Handlungspraxis zwischen Fachkräften und Eltern in *videografierten Eltern- bzw. Entwicklungsgesprächen* analysiert. Die Ergebnisse sind somit geeignet, Aussagen darüber zu treffen, *wie* die Fachkräfte die Eltern in zwei unterschiedlichen organisationalen Milieus der Kindertagesstätte implizit (fremd-)rahmen. In den Analysen zeigte sich, dass in nahezu allen Kitas die konstituierenden Rahmungen in den beiden organisationalen Milieus, demjenigen der Fachkräfte untereinander und demjenigen zwischen Fachkräften und Eltern, in homologer Weise strukturiert sind. Dies weist somit darauf hin, dass die Kita insgesamt als Milieu oder konjunktiver Erfahrungsraum gelten kann.

Ob wir es in den organisationalen Milieus mit konjunktiven Erfahrungsräumen und konstituierenden Rahmungen zu tun haben, entscheidet über die Professionalität der beobachteten Praxis. Die Frage, wie diese unterschiedlichen Realisie-

doi.org/10.35468/5973-13

rungen professionalisierten Handelns in normativer Hinsicht zu bewerten sind, wird im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie nicht unter Bezugnahme auf theoretische Maßstäbe beantwortet. Vielmehr werden die diskursethischen Prinzipien, die sich in der Handlungspraxis der Akteur:innen dokumentieren, miteinander verglichen und Präferenzen für spezifische Praxen begründet. Im Beitrag werden unter (diskurs-)ethischen Gesichtspunkten diejenigen Organisationsmilieus präferiert, in denen in der Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern diskursive Bedingungen geschaffen werden, welche heterarchische Beziehungen und eine autonome Verständigung zwischen den Beteiligten ermöglichen. Interaktionsstrukturen, die einseitig durch die Norm(alitäts)vorstellungen der Fachkräfte bestimmt sind, werden hingegen als weniger gelungene professionalisierte Praxis wahrgenommen. Sie führen zu einer moralischen Beurteilung der Eltern als Gesamtpersonen und verhindern eine offene Auseinandersetzung über Rahmeninkongruenzen.

In Beitrag von Rothe werden Ergebnisse einer Habilitationsstudie[8] vorgestellt, welche die Forschungsfrage nach der kollektiven Verhandlung von Professionalität in Kita-Teams in den Vordergrund stellt. Diese Forschungsfrage entstand in Auseinandersetzung mit der Beobachtung, dass frühpädagogische Fachkräfte und Fachkräfte-Teams über die letzten Jahrzehnte mit deutlich gestiegenen und bei weitem nicht konsistenten Erwartungen und Anforderungen konfrontiert werden, was daher als komplexes Angebot potenzieller Orientierungen zu verstehen ist (Viernickel u. a. 2013) und in eine Orientierungsungewissheit münden kann. Vor diesem Hintergrund bezieht sich das Erkenntnisinteresse des Habilitationsprojektes auf den Umgang von Kita-Teams mit solchen externen Erwartungen und Standards und auf die Herstellung (eigener) handlungsleitender Orientierungen auf proponierter und performativer Ebene.

Zur Untersuchung dieser Orientierungen auf der Ebene der proponierten Performanz werden *Gruppendiskussionen* mit zehn Fachkräfte-Teams herangezogen, die jeweils zu zwei Erhebungszeitpunkten im Winter 2018/19 und 2019/20 erhoben wurden. Die Berücksichtigung der Ebene der performativen Performanz erfolgt durch die im Rahmen einer ethnografischen Teilstudie mit dem Ansatz der fokussierten Ethnografie (vgl. Knoblauch 2001) erhobenen Interaktionspraxis zwischen Fachkräften und Kindern. Diese Erhebungen mittels teilnehmender Beobachtung wurden durch Audioaufnahmen und Videografien ergänzt.

Das dem Habilitationsprojekt zugrundeliegende Verständnis von Professionalität bezieht sich auf das zentrale und in den einleitenden Beiträgen dieses Bandes eingeführte Konzept der konstituierenden Rahmung. Professionalität wird dabei

8 Die im Habilitationsprojekt zentralen Daten wurden im Rahmen des Verbundprojektes *Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen* (KoAkiK, Laufzeit 01/2017-03/2020) erhoben, das in Kooperation der Leibniz Universität Hannover und der Medizinischen Hochschule Hannover durchgeführt wurde.

doi.org/10.35468/5973-13

bezugnehmend auf die Praxeologische Wissenssoziologie als professionelle bzw. organisationale Praxis verstanden. Dazu gehört auch die Fremdrahmung, d. h. die (mehr oder weniger verdeckte) Subsumierung des zu bearbeitenden Problems unter die Eigenlogik der Organisation, d. h. den hier geltenden Orientierungsrahmen. Als professionell bzw. professionalisiert ist dabei also ein auf allen Handlungsebenen wiederkehrendes und wiedererkennbares Prinzip der Rahmung des Handlungsproblems zu verstehen. Es geht dabei vor allem um die Frage nach der Etablierung einer kohärenten und konsistenten Praxis mit der Klientel als Voraussetzung für ein professionalisiertes Milieu, nicht um eine Bewertung des Grades der Professionalität nach Kriterien, welche der Praxis äußerlich sind. Erst in einem *zweiten Schritt* geht es dann um die Bewertung der jeweiligen Praxis nach diskursethischen Prinzipien auf der Grundlage einer komparativen Analyse mit anderen empirisch zu beobachtenden Praxen (vgl. dazu die einleitenden Beiträge in diesem Band sowie Bohnsack 2020, Kap. 11).

Im Beitrag von Gerstenberg & Cloos wird mittels ausgewählter empirischer Ergebnislinien aus einer umfassenderen komparativen Studie zu kindheitspädagogischen Teamgesprächen aufgezeigt, *dass* und *inwiefern* die Performativität des Handelns in Professionsfeldern *feldspezifisch* gerahmt ist. Diese Beobachtungen weisen einige Übereinstimmungen mit der Kategorie der *konstituierenden Rahmung* auf, wie sie im Zentrum dieses Bandes steht (vgl. dazu die einleitenden Beiträge in diesem Band). In dem Beitrag wird argumentiert, dass es bei professionstheoretisch gerahmten empirischen Studien notwendig erscheint, sich damit auseinanderzusetzen, wie die Feldspezifik im jeweiligen Forschungsansatz berücksichtigt werden kann. So sei es vor diesem Hintergrund bspw. nicht ausreichend, allgemeine professionstheoretische Überlegungen auf spezifische Praxisfelder zu übertragen und hierbei vorab bestimmen zu wollen, was dort jeweils als professionell zu gelten hat. Auch kann es dieser Erkenntnis nach nicht sinnvoll sein, über empirische Ergebnisse die generelle Professionalisierungsbedürftigkeit von Praxis zu belegen. Denn in der Kindheitspädagogik treffen (bildungs-)politische und (fach-)wissenschaftliche Transformationserwartungen nicht auf *ein* Feld, sondern auf differierende Logiken und konstitutive Bezugsprobleme, die die Implementationsmöglichkeiten und -neigungen der Akteur:innen dieses Handlungsfeldes bestimmen. Insofern lässt sich der Beitrag auch als Plädoyer verstehen, Professionalisierungsansinnen zwar mit einer Klarheit darüber zu versehen, was unter Profession und Professionalität überhaupt verstanden werden kann, zugleich jedoch nach Beschreibungsformen zu suchen, die *die feldspezifischen Bedingungen ihrer Möglichkeit* stets mit reflektieren.

Nentwig-Gesemann geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Professionalisierungsprozesse auf verschiedenen Ebenen der Reflexion angestoßen werden können. Die für die Bewältigung von Praxis wesentliche Form der Reflexion findet immer innerhalb der Praxis, im Vollzug pädagogischer Interaktionen, in der Be-

doi.org/10.35468/5973-13

wältigung herausfordernder Situationen statt. Mit „reflection-in-action" (Schön 1983) ist diese im Handlungsvollzug selbst stattfindende, *implizite oder praktische Reflexion* gemeint, bei der es nicht um ein *theoriebasiertes Reflektieren über Praxis* geht, sondern um das aufmerksame Wahrnehmen von habituellen Orientierungen (z. B. einer Familie oder eines Kindes), die den eigenen fremd und zunächst unverständlich sind. Kubisch (2018) spricht im Kontext Sozialer Arbeit von „Habitussensibilität". Die praktische Reflexion zielt dabei auf das experimentelle, dialogische (nicht machtstrukturierte oder gar willkürliche) Suchen nach der Etablierung einer gemeinsamen und kongruenten Interaktionspraxis. Vom rationalistischen, theoriebasierten Reflektieren über Praxis und von der praktischen Reflexion lässt sich im Rahmen von Professionalisierung dann noch die „*Erfahrungsreflexion*" oder das „*Reflektieren über Erfahrung*" (Nentwig-Gesemann 2022, 56) unterscheiden, das insbesondere dann angestoßen wird, wenn die „Diskrepanz von Norm und Praxis, von Norm und Habitus, welche uns in Organisationen […] in verschärfter, gleichsam verdoppelter, Weise begegnet", sichtbar wird bzw. aufbricht (Bohnsack 2020, 61).

Dem Beitrag liegt die dokumentarische Analyse von (in einem Prä-Post-Design durchgeführten) Gruppendiskussionen mit Fachkräften zugrunde. Diese haben an einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven"[9] (Nentwig-Gesemann u. a. 2020), teilgenommen, in deren Verlauf sie selbst Gruppendiskussionen mit Kindern durchgeführt hatten. Die Auswertung der Gruppendiskussionen mit den Fachkräften zielte auf die Frage, ob und wie es gelingen kann, diese auf der Ebene ihres impliziten Wissens, ihrer Praxis mit den Kindern, zu einer impliziten Reflexion und ggf. auch einer Erfahrungsreflexion ihrer pädagogischen Handlungspraxis herauszufordern. Die Weiterbildung selbst konfrontierte die Teilnehmer:innen mit ungewohnten und komplexen normativen Anforderungen, Verhaltens- und Rollenerwartungen. Diese haben sich im Konstrukt der ‚forschenden Haltung' frühpädagogischer Fachkräfte bzw. deren Adressierung als forschende Praktiker:innen vor allem im Zuge der Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge in den letzten 15 Jahren niedergeschlagen (Nentwig-Gesemann 2007; 2013; 2017).

Es war demzufolge zu erwarten (und beabsichtigt), dass die in ihrer Berufspraxis bereits konstituierte Balance der konfligierenden Ansprüche zwischen institutionellen und organisationalen Normen einerseits und ihrer Praxis andererseits – also ihre konstituierende Rahmung – durch die mit der Weiterbildung verbundenen

---

9 Die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven wurde im Rahmen des Projekts *Achtung Kinderperspektiven – Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln* (https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/fruehkindliche-bildung/projektnachrichten/achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln) ausgearbeitet und in zwei Weiterbildungsdurchgängen realisiert. Die Evaluation wurde nach den Prinzipien der Dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010) durchgeführt.

doi.org/10.35468/5973-13

Zumutungen aus dem Gleichgewicht geraten würde. Dabei dokumentierten sich in den Gruppendiskussionen Spannungsverhältnisse auf verschiedenen Ebenen: Zum Teil gerieten die Fachkräfte mit den organisationalen Normen ihrer Kita oder des Trägers in Konflikt, zum Teil erlebten sie aber auch Orientierungsdilemmata, die auf ihre eigenen habituellen Orientierungen im Hinblick auf Erziehung und die Ausgestaltung der generationalen Ordnung zurückzuführen waren, die sie nicht so ohne Weiteres in Übereinstimmung mit den in der Weiterbildung vermittelten Orientierungen bringen konnten.

Die Analysen zeigen darüber hinaus, dass es neben der Erfahrung von Inkongruenzen und Spannungen auch eine fokussierte Erfahrung von Kongruenz gab: In den Erzählungen der Fachkräfte über ihre Forschungserlebnisse dokumentiert sich, dass die in der Weiterbildung forcierte grundlegend dialogisch bzw. metakommunikativ angelegte Gesprächs- und Interaktionspraxis mit den Kindern zu Erfahrungen der Rahmenkongruenz und des Agierens in einem geteilten Orientierungsrahmen führten. Da im Projektkontext keine (videobasierten) Beobachtungen durchgeführt werden konnten, geben die Gruppendiskussionen mit den Fachkräften lediglich einen Einblick in die proponierte Performanz und vermögen nichts darüber auszusagen, ob und wie im weiteren Verlauf die konstituierende Rahmung in der jeweiligen Kita tatsächlich, d. h. in performativer Performanz, in eine neue Balance mit anderen Akzentuierungen gebracht werden konnte.

In einer Zusammenschau der Beiträge lässt sich sagen, dass der praxeologische Zugang und die dokumentarische Analyse von Elterngesprächen (im Beitrag von Kallfaß), Teamgesprächen (im Beitrag von Gerstenberg & Cloos), Gruppendiskussionen mit frühpädagogischen Fachkräften (in den Beiträgen von Kallfaß, Nentwig-Gesemann und Rothe) sowie pädagogischen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern (im Beitrag von Rothe) dafür sensibilisiert, dass es von zentraler Bedeutung ist, wie und über welche organisationalen Bezugsprobleme pädagogische Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern, zwischen Fachkräften und Eltern oder die Zusammenarbeit von Teams in ‚typischer' Weise strukturiert sind. Idealerweise ist dies mit einer systematischen Komparation verbunden, die die jeweilige Perspektive als standortverbunden erkennbar und dadurch auch die Aspekthaftigkeit von Forschungserkenntnissen transparent macht.

Zum einen wird dann auf der Ebene der frühpädagogischen Forschung verstehbar, dass es in den Beiträgen um die Illustration *verschiedener* Wege empirischer Konturierung und analytischer Konzeptionierung einer professionalisierten bzw. sich professionalisierenden frühpädagogischen Praxis geht, deren Reflexivität jedoch zentral im praktischen Handeln und den damit verbundenen Erfahrungen der frühpädagogischen Fachkräfte fundiert ist. Zum anderen wird mittels der vier Beiträge ein anschauliches Bild davon vermittelt, inwieweit praktische Reflexionen und Erfahrungsreflexionen auf Ebene der frühpädagogischen Praxis das abzusichern vermögen, was vor dem Hintergrund des eingangs skizzierten komplexen

doi.org/10.35468/5973-13

Mandats und der damit einhergehenden Anforderungen an die Fachlichkeit – und hierbei speziell an den Sachbezug – frühpädagogischer Arbeit überhaupt als ‚professionell' zu gelten hat. Im Verständnis der konstituierenden Rahmung werden hierbei auch Einlassungen feldspezifischer Logiken (im Sinne des Beitrags von Gerstenberg & Cloos) empirisch sichtbar gemacht, die aufzeigen, dass das, was bspw. für frühpädagogische Teams als ‚professionell' gilt, sich unter anderem auch aus dem virtualen Bezug auf organisationale und gesellschaftliche (Identitäts-) Normen speist.

Literatur

Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Blaschke, G. (2021): Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen: Barbara Budrich.

Cloos, P. & Karner, B. (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: P. Cloos & B. Karner (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Grundlagen der sozialen Arbeit, Band 25. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 169-192.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G. & Rönnau, M. (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: Kindergarten heute 36(10), 6-15.

Gerstenberg, F., Krähnert, I. & Cloos, P. (2019): Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim: Beltz Juventa, 91-111.

Hentig, H. von (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Reclam-Verlag.

Jooß-Weinbach, M. (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.

Kallfaß, A. (2022): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Klages, B., Gerstenberg, F. & Blaschke-Nacak, G. (2019): Pädagogische Teamgespräche in der Hochschule. Zur Rekonstruktion machtstrukturierter Kommunikation als kollektiviertes Lehrhandeln. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim: Beltz Juventa, 263-281.

Luhmann, N. (2011): Organisation und Entscheidung (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Maier, S. M. (2019): „Über Schüler reden". Eine methodisch-theoretische Bestimmung von Klassenkonferenzen als Forschungsgegenstand. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim: Beltz Juventa, 112-132.

doi.org/10.35468/5973-13

Mannheim, K. (1952): Wissenssoziologie. In: K. Mannheim: Ideologie und Utopie. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke.

Nentwig-Gesemann, I. (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nentwig-Gesemann, I. (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 131-133.

Nentwig-Gesemann, I. (2022): Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung - das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In: J. Höke, M. Obermaier & P. Isele (Hrsg.): Forschendes Lernen in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern, 51-62.

Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 131-150.

Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2021): KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern. Gütersloh: Bertelsmann.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020): Mit Kinder KiTa-Qualität entwickeln – Fachkraft für Kinderperspektiven. Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung. Gütersloh: Bertelsmann. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln-all. (Abrufdatum: 21.07.2022).

Rothe, A. (2019): Professionalität und Biografie: Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim: Beltz Juventa.

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: B. Dewe, W. Ferchoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich, 132-170.

Stange, W. (2013): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 12-39.

Textor, M. R. (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Online unter: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf. (Abrufdatum: 21.02.2022).

doi.org/10.35468/5973-13

Annika Kallfaß

Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte

Abstract

In den letzten Jahrzehnten ist der Besuch einer Kindertagesstätte (Kita) Teil der Normalbiografie von Kindern in Deutschland geworden. Das wirft die Fragen auf, welche Beziehungskonstellationen heute zwischen Kindern, Eltern und frühpädagogischen Fachkräften existieren, und wie das Verhältnis zwischen Kita und Familie *professionalisiert* gestaltet werden kann. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die Ergebnisse eines Dissertationsprojekts, das sich diesen Fragen in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive gewidmet hat.
Die empirische Basis bilden sechs videografierte Elterngespräche in Kitas sowie fünf audiografierte Gruppendiskussionen von Kita-Teams. Anhand der Rekonstruktionen lassen sich verschiedene Grundtypen von Organisationsmilieus in Kitas unterscheiden: *intervenierende* und *responsive*. Der Unterschied zwischen den beiden Grundtypen besteht darin, dass in der Interaktion der Beteiligten unterschiedliche *diskursethische Prinzipien* relevant gemacht werden. Die größere Möglichkeit zur autonomen Selbstentfaltung der beteiligten Akteur:innen in *responsiven* Organisationsmilieus wird als Merkmal eines höheren Professionalisierungsniveaus interpretiert.

Schlagworte

Pädagogik der frühen Kindheit, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, Interaktion, Videoanalyse, Dokumentarische Methode

In den letzten Jahrzehnten kam es in Deutschland zu einer „beispiellosen Expansion im Sektor der Kindertagesbetreuung" (Neumann 2018, 163). Aktuelle Zahlen zeigen, dass dennoch auch heute noch der Betreuungsbedarf das vorhandene Angebot übersteigt und weiter zunimmt (BMFSFJ 2020). Der überwiegende Anteil der Kinder wird in Kindertagesstätten (Kitas) betreut (Statistisches Bundesamt 2020). Somit ist der Besuch einer Kindertagesstätte Teil der Normalbiografie von Kindern in Deutschland geworden, und Kinder verbringen heute mehr Zeit in der Obhut frühpädagogischer Fachkräfte. Das deuten Kindheitsforscher:innen

doi.org/10.35468/5973-14

als eine Verschiebung im generationalen Sorgeverhältnis, die mit einer „Neujustierung der Verantwortung für die Betreuung von Kindern" (Mierendorff 2010, 134) hin zu mehr staatlicher Gestaltungsmacht einhergeht.
Der Ausbau der Kindertagesbetreuung wirft demnach nicht zuletzt die Frage auf, wie sich die Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte gestaltet, welches Verhältnis zwischen Familie und Kindertagesstätte als wünschenswert betrachtet werden kann, bzw. wie sich ein solches Verhältnis *professionalisiert* gestalten lässt (vgl. Rabe-Kleberg 2010).
Ausgehend von der Beobachtung, dass das Thema der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern vorrangig mit Bezug auf die schillernde Programmatik der *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* (Betz u. a. 2017; Cloos & Karner 2010; Fröhlich-Gildhoff, Kraus & Rönnau 2006; Stange 2013; Textor 2000) und mit dem Fokus auf die *individuellen Kompetenzen* von frühpädagogischen Fachkräften thematisiert wird (siehe dazu genauer Kallfaß 2022, Kap. 2 und 3), bemühte sich das Dissertationsprojekt, aus dem die folgenden Ergebnisse stammen, um eine empirische Fundierung der Diskussion. In einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive verfolgte es zunächst das Ziel, die bislang sehr vereinzelten empirischen Befunde zur konkreten interaktiven Handlungspraxis in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertagestätten zu erweitern und zu vertiefen. Dazu wurde die Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern direkt in den Blick genommen und rekonstruiert, ohne schon vorab theoretische Bewertungsmaßstäbe ‚von außen' an das Forschungsfeld heranzutragen (Bohnsack 2017; 2020).
Die Daten wurden zwischen September 2015 und Januar 2017 sowohl in Berlin als auch in einer ländlichen Region in Baden-Württemberg in insgesamt acht verschiedenen Kindertagesstätten erhoben. Daran waren 41 frühpädagogische Fachkräfte beteiligt, die bis auf wenige Ausnahmen eine Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten Erzieher:in besaßen oder die Ausbildung zum damaligen Zeitpunkt absolvierten. Die Mehrheit der Fachkräfte waren Frauen, nur sieben von ihnen Männer.
Im Sinne des *theoretical samplings* (Glaser & Strauss 1970) erfolgte die Auswahl der Fälle im ersten Schritt ausgehend von der theoretischen Vorüberlegung, dass die Arbeit der Fachkräfte in Kindertagesstätten insbesondere durch die große Heterogenität der Familien geprägt ist, mit denen sie interagieren (müssen). Das Ziel war es daher, diverse Eltern aus unterschiedlichen sozialen Milieus für die Studie zu gewinnen. Zum anderen sollten die Daten auch Anhaltspunkte dafür geben können, *ob* – und wenn ja – *inwiefern* die Gesprächssituation in Abhängigkeit von der Kindertagesstätte, der Fachkraft und den Merkmalen der Eltern variiert. Deshalb wurde angestrebt, innerhalb einer Kindertagesstätte von mindestens zwei verschiedenen Fachkräften jeweils mindestens zwei verschiedene Gespräche mit unterschiedlichen Familien zu videografieren. Auf diesem Weg

doi.org/10.35468/5973-14

konnten zwei Kolleginnen im selben organisationalen Rahmen dabei beobachtet werden, wie sie mit unterschiedlichen Familien interagierten.
Im Wechselspiel mit der Auswertung und Interpretation der bereits generierten Forschungsdaten wurden dann weitere Fälle kontrastierend hinzugezogen und das Sample mehr und mehr auf Basis empirischer Begründungen vervollständigt. Im Laufe des Interpretationsprozesses zeigten sich in der Kontrastierung der Fälle vor allem markante Unterschiede zwischen den einzelnen Kitas. Merkmale der Eltern schienen im Vergleich zur organisationalen Ebene für die Interaktion eine geringere Rolle zu spielen. Aus diesem Grund wurden weitere Gruppendiskussionen erhoben und ausgewertet, um die Rekonstruktionen mit einer noch größeren Vielfalt an organisationalen Erfahrungsräumen von Kitas zu konfrontieren und weiter zu spezifizieren.
In drei der beteiligten Kindertagesstätten konnte ich insgesamt zehn sogenannte ‚Entwicklungsgespräche' zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern videografieren. Mit einer Ausnahme, in der ein Elternpaar zum Gespräch erschien, wurden die Gespräche ausschließlich mit den Müttern der Kinder geführt. Bei einer Auswahl von sechs Gesprächen aus zwei Kindertagesstätten über jeweils unterschiedliche Kinder wurden sowohl die sprachlich-diskursive Ebene der Interaktion als auch die körperlich-performative Ebene mit Hilfe der Dokumentarischen Methode analysiert.
Neben dieser Interaktionsbeziehung zwischen Fachkräften und Eltern, also dem konjunktiven Erfahrungsraum der Mitarbeiter:innen der Organisation Kindertagesstätte und ihrer Klientel, war noch eine zweite organisationale Interaktionsbeziehung Gegenstand der Analyse, nämlich der konjunktive Erfahrungsraum der frühpädagogischen Fachkräfte untereinander, welcher reflexiv auf die Interaktion mit den Eltern bezogen ist. Dazu wurden insgesamt sieben Gruppendiskussionen mit den Fachkräften der Kindertagesstätten über ihre Zusammenarbeit mit den Eltern geführt und audiografisch aufgezeichnet. Fünf der Gruppendiskussionen wurden tiefergehend ausgewertet und mit den Ergebnissen der Gesprächsanalysen trianguliert.
Durch die Triangulation der Ergebnisse zu den unterschiedlichen organisationalen Erfahrungsräumen konnte die Frage geklärt werden, ob in der Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern neben der je fallspezifischen Ebene auch die *organisationale* Ebene Relevanz gewinnt und ein *übergreifendes Organisationsmilieu* – ein Erfahrungsraum der gesamten Kindertagesstätte – rekonstruiert werden kann. Ausgehend von diesen Analysen wurde eine praxeologische Typologie unterschiedlicher Organisationsmilieus von Kindertagesstätten erarbeitet (umfassend dazu Kallfaß 2022). In Abschnitt 1 dieses Beitrags werden die unterschiedlichen Typen daraufhin befragt, ob sie hinsichtlich der Kriterien der Etablierung einer konstituierenden Rahmung und eines konjunktiven Erfahrungsraums als professionalisiert gelten können (vgl. dazu auch den einleitenden Teil zu diesem

doi.org/10.35468/5973-14

Band sowie Bohnsack 2020). Anschließend werden in Abschnitt 2 Überlegungen angestellt, wie diese unterschiedlichen Typen hinsichtlich des in ihnen erreichten *Niveaus* der Professionalisierung bewertet werden können. Abschnitt 3 geht in ersten Ansätzen der Frage nach der *sozialen Genese* der unterschiedlichen Typen nach.

1 Typologie der Organisationsmilieus

Die Analyse der Entwicklungsgespräche und Gruppendiskussionen zeigt, dass es in allen Fällen als eine Herausforderung wahrgenommen wird, *unter Bezugnahme auf das Kind das (Spannungs-)Verhältnis zwischen dem Orientierungsrahmen der Eltern einerseits und demjenigen der Fachkräfte andererseits bewältigen zu müssen*. Dass die Akteur:innen versuchen, diese gemeinsame Orientierungsherausforderung zu bearbeiten, zeigt sich sowohl in den Gesprächsanalysen in der *Interaktion* zwischen Eltern und Fachkräften als auch – *aus der Perspektive der Fachkräfte* – in den Gruppendiskussionen (dort, wo diese über ihre Interaktion mit den Eltern erzählen oder diese beschreiben).
Die Rekonstruktionen weisen jedoch erhebliche Unterschiede in der Art und Weise auf, *wie* die Akteur:innen diese Orientierungsherausforderung, die „Basistypik“ (vgl. u. a. Bohnsack u. a. 2018), bearbeiten. Die typenhaften Unterschiede bestehen aber vor allem *zwischen* den Kindertagesstätten, während die Interaktionsstrukturen *innerhalb* einer Kindertagesstätte weitgehend homolog sind. Somit können insgesamt fünf Typen *übergreifender Organisationsmilieus* differenziert werden.

1.1 Kita *Vogelnest:* ein intervenierend-instruierendes Organisationsmilieu

Im Organisationsmilieu der Kita *Vogelnest* lassen sich beide konstitutiven Bedingungen identifizieren, die aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive für professionalisiertes Handeln notwendig sind. Zum einen vollziehen die Fachkräfte die Fremdrahmungsprozesse ihrer Klientel unter Bezugnahme auf organisationale Normen und Programme im Sinne einer „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, 34). Zum anderen verstetigen sie diese in homologer Weise in den konjunktiven Erfahrungsräumen ihrer Organisation (sowohl in der Interaktion mit der Klientel als auch in der Kommunikation untereinander).
Als organisationale Norm kann gemäß den Erwartungen der Fachkräfte die Förderung der frühkindlichen Entwicklung im Sinne eines normgerechten vorschulischen Entwicklungsverlaufs rekonstruiert werden. Diese Orientierung zeichnet sich durch deutliche Homologien zum aktuellen frühpädagogischen Diskurs aus, der maßgeblich von den Topoi *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung* dominiert ist (Diehm 2018). Diesen Diskurslinien entsprechend ist das pädagogische Selbstverständnis und Handeln in der Kita *Vogelnest* entscheidend von der Annahme bestimmt, dass Kinder bereits in den ersten Lebensjahren mit Ressourcen auszustatten sind, die für ihre weiteren Bildungschancen und insgesamt für das

doi.org/10.35468/5973-14

Gelingen ihrer zukünftigen Lebensführung entscheidend sind. Die Fachkräfte sehen sich daher in der Pflicht, die normgerechte Entwicklung der Kinder systematisch zu überwachen und zu fördern. Die starke Identifikation mit den bildungspolitischen und frühpädagogischen Programmatiken zeigt sich unter anderem darin, dass die Fachkräfte in ihren Ausführungen z. B. wiederholt auf den für das Bundesland gültigen Bildungsplan, die in der Kita stattfindenden Förderprogramme und die eingesetzten Beobachtungsinstrumente zur Entwicklungsdokumentation verweisen. Sie orientieren sich in ihrer Arbeit eng an den bildungspolitischen Vorgaben und bedienen sich in ihrer pädagogischen Praxis der Förderprogramme, Test- und Diagnoseinstrumente, die eine „politiknahe Forschung" (Diehm 2018, 18) als Reaktion auf die Ergebnisse der Pisa-Studien hervorgebracht hat.

Neben den positiven Effekten, die eine aufmerksame Beobachtung und früh ansetzende Förderung von Kindern zweifellos haben, dokumentieren sich in der Kita *Vogelnest* jedoch auch Effekte, die gewissermaßen als ungewollte ‚Nebenfolge' einer allzu dominanten Präventions- und Förderlogik interpretiert werden könnten. Homolog zu den Tendenzen des öffentlichen und frühpädagogischen Diskurses richten die Fachkräfte den Fokus ihres pädagogischen Handelns vor allem darauf, riskanten Fehlentwicklungen vorzubeugen, indem sie die Kinder systematisch auf Abweichungen von der Norm kontrollieren. Auf die Kinder wird aus dieser Perspektive vorrangig Bezug genommen als *Objekte des Handelns Erwachsener*. Ihre normgerechte Entwicklung unter Verweis auf ihren zukünftigen Bildungserfolg wird zum absoluten Kriterium für das Kindeswohl. Gefolgt wird dabei einem Bildungsverständnis, das in erster Linie auf die Entwicklungs-Outcomes der Kinder und formale, schulbezogene Kompetenzen fokussiert ist.

Eine solche Bezugnahme auf das Kind fanden auch Cloos u. a. (2019), die in verschiedenen kindheitspädagogischen Settings Teamgespräche von Fachkräften rekonstruierten. In Teams des Typs *Einsprechen* tritt das Kind in ähnlicher Weise vorrangig innerhalb normierender Beobachtungkategorien in Erscheinung, während seine eigene Perspektive nicht antizipiert wird. Das Kind wird als „potenzieller Risikoträger figuriert" (vgl. auch Cloos & Gerstenberg in diesem Band).

In der Kita *Vogelnest* eint die so verstandene frühpädagogische Expertise das Team und die Fachkräfte entwerfen sich gegenüber den Eltern als eine *homogene* Expertengruppe. Qua ihrer Expertise kommen sie stets zu übereinstimmenden, weil vermeintlich ‚objektiven' Problemdefinitionen und -lösungen. Unterschiedliche Sichtweisen und Problemdeutungen innerhalb des Teams kommen nicht zur Sprache.

Die Eltern erscheinen in den Entwicklungsgesprächen hingegen vorrangig als Adressat:innen einer pädagogischen Intervention, als *Ratsuchende, Hilfebedürftige* und *Lernende*. Ähnlich den von Kesselhut rekonstruierten Elterngesprächen kommen die Gespräche in der Kita *Vogelnest* ihrer Funktion nach einem „Entwicklungsdiagnosegespräch" (Kesselhut 2014, 214) gleich. Die Fachkräfte nutzen die

doi.org/10.35468/5973-14

Gespräche in erster Linie dazu, den Eltern zu vermitteln, wie diese die Entwicklung ihrer Kinder zuhause optimal fördern können. Dadurch entsteht zwischen den Fachkräften und den Eltern eine hierarchische Beziehung. Eine vergleichbare Beziehungskonstruktion findet sich auch in anderen Untersuchungen, die sich mit dem Verhältnis zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern beschäftigten. So etwa beim *expertokratischen* Handlungstyp bei Rabe-Kleberg (2010), dem *umsetzungsorientierten Typ 2* bei Viernickel u. a. (2013) und in den Analysen von Betz und Bischoff (2017).

Innerhalb dieser Beziehungskonstruktion werden die Eltern in der Kita *Vogelnest* entlang universalistischer Vorstellungen ‚guter' Elternschaft für den Bildungserfolg ihrer Kinder responsibilisiert. Die Familie wird nur in ihrer Zulieferfunktion für die frühpädagogischen Bildungseinrichtungen relevant gemacht, während ihre Bedeutung als eigenständiges – und *eigenlogisches* – Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsmilieu nicht thematisiert wird. Damit (re-)produzieren die Fachkräfte in ihrer beruflichen Praxis dominante Konstruktionen von Elternschaft, die in (sozial-)pädagogischen Diskursen und in politischen Programmatiken fest verankert sind (Betz 2015; Jergus, Krüger & Roch 2018; Sabla 2015).

In der Kita *Vogelnest* rücken dadurch solche Eltern und Kinder, die sich *nicht* den Normalitäts-Erwartungen der Fachkräfte entsprechend verhalten, in den negativen Gegenhorizont. Das gilt zum Beispiel für eine Gruppe von Eltern, die die Fachkräfte als anstrengend empfinden, weil sie sich so ‚überbesorgt' um ihre Kinder zeigten. Das Verhalten dieser Eltern nehmen die Fachkräfte als irrational und unangemessen wahr. Dass sich die Eltern in ihrer Besorgnis auch nicht durch Erklärungen der Fachkräfte beruhigen lassen, führt bei Letzteren unterschwellig zu Frustration und Hilflosigkeit, auch wenn sie sich – wie im folgenden Transkriptausschnitt – bemühen, die Situation mit Humor zu tragen:

Bf: […] Manchmal sind des o:ch so:: (.) äh (.) Sachen (.) wo man des dann schon spü:rt (.) wir ham=ja manche:: (.) sind so über- (.) besorgt.
Yf: └Hmhm┘
Bf: Müss=ma so (.) ja? Die dann ebent halt äh i:mmer in So:rge sind und (.) dann manchmal auch (.) man ärgert sich dann manchmal drüber und denkt (.) ach (.) musst=e dich ja nich' ärgern. Ich habe des Problem sach=ma=mal grade erklä:rt (.) es war gestern so und so::: und es war gar nichts weiter und hab das alles von A bis Z erklärt (.) u:nd ja:: bedankt sich dann freundlich (.) ich gehe (.) und dreh' mich um (.) und sehe wie die nächste Kollegin besprochen wird.
Cf: └@(2)@
Bf: └Und die nächste Kollegin äh
Af: └Und alle vier┘
Bf: macht das dann wieder
Cf: └@(.)@┘
Af: └@(.)@┘

doi.org/10.35468/5973-14

Bf:	und erklärt es genauso (.) weil wir kenn' ja nix anderes
Af:	└Und alle sagen das Gleiche, genau
Bf:	Ja:? Und denn (.) is' sie fertig (.) sacht=se stell=dir=ma' vor (.) jetz' is' der auch noch zu Melanie gegang'. @(.)@
Cf:	└@(.)@┘
Af:	└@(.)@┘
Cf:	└Ja::, wirklich
Bf:	Also det-
Cf:	Also- (.) ja::
Bf:	Ja.

Gruppendiskussion, Kita Vogelnest: (Bf, Cf, Af = Fachkräfte, Yf = AK).

Die Orientierung an der eigenen – und im Team *geteilten* – Expertise bietet den Fachkräften in der Kita *Vogelnest* große Sicherheit und Rückhalt für ihre pädagogische Arbeit. Ebenso wie in den von Cloos, Schulz & Thomas (2013) und Kesselhut (2014) rekonstruierten Elterngesprächen wird diese Orientierung durch die Interaktion mit den Eltern nicht irritiert, sondern konsolidiert sich im Vollzug der Handlungspraxis. Dies geschieht nicht zuletzt, indem das „Ungleichheitsverhältnis zwischen Kindergarten und Familie [...] von einer überwiegend konsensuellen Haltung der Eltern mitgetragen" (Kesselhut 2014, 220) wird. Allerdings finden sich auf der impliziten und korporierten Ebene der Gespräche in der Kita *Vogelnest* auch Anzeichen dafür, dass durchaus Rahmeninkongruenzen zwischen Fachkräften und Eltern existieren. Diese kommen im Gespräch jedoch nicht offen zur Sprache.

1.2 Kita *Löwenzahn*: ein intervenierend-orientierendes Organisationsmilieu

In diesem Organisationsmilieu sind ebenfalls beide konstitutiven Bedingungen für Professionalisierung vorhanden: Die Fachkräfte vollziehen unter Bezugnahme auf organisationale Normen und Programme Fremdrahmungsprozesse ihrer Klientel im Sinne einer konstituierenden Rahmung und etablieren einen konjunktiven organisationalen Erfahrungsraum.

Als organisationale Normen fungieren in der Kita *Löwenzahn traditionell-konservative* Normen. Das Leitbild der bürgerlichen Familie, die ‚Normalfamilie' mit einem vollzeiterwerbstätigen Vater und einer Mutter, die sich weitgehend oder ausschließlich der Familienarbeit widmet, erscheint im Organisationsmilieu der Kita *Löwenzahn* als ‚natürliche' und – bezogen auf die Kinder – entwicklungsförderliche Lebensform. Sie steht in den Orientierungen der Fachkräfte durchgehend im positiven Horizont. Die Kinder werden primordial als Abhängige und Schutzbedürftige innerhalb der Familie positioniert, die Eltern tragen die Hauptverantwortung für das Wohl ihrer Kinder.

Diese *milieuspezifischen* Normen waren lange Zeit prägend für die Familienpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Mit den Normen, Bildungs- und Erziehungs-

doi.org/10.35468/5973-14

verständnissen, die aktuell die bildungspolitischen und frühpädagogischen Diskurse dominieren, können sich die Fachkräfte in der Kita *Löwenzahn* hingegen nicht vollständig identifizieren. Das illustriert auch der folgende Transkriptausschnitt:

Ff:	Ich find' au' dass es wichtig isch, dass des Kind mol wieder Familie'lebe' au' (.) erlebt.
Df:	└ °So isch=es:::: °┘
?f:	└Ja::. ┘
Af:	└Hmhm: ┘
Ff:	Un' ni't nur ä::h (.) Kindergarte' isch unterstützend, aber
Ef:	└Hmhm┘
Ff:	Kindergarte isch ni't Familie. (2) Und de:s: isch find' ich wichtig (.) und ich glau:b' oder ich mei:n', des wird von: so:: (.) also (.) dene heutige (.) junge Eltern
Yf:	└Hmhm┘
Ff:	irgendwie manchmal au' vergesse'.
Yf:	└Hmhm┘
	[…]
Df:	wenn=s immer heißt Fami:li:enfreundlichkeit
?f:	└Hm:: ┘
Df:	heißt gleich große Öffnungszeite'
Bf:	└Hm:┘
Df:	wenig Ferien ((Einatmen)) ich seh' des nicht als familienfreundlich, 's=isch vielleicht elternfreundlich, aber nach=m Kind wird nicht gefragt, ne?
Viele:	└Hmhm┘
Af:	Und um des sollt=s ja eigentlich geh'n (.) also des-
Ef:	└Ja:. (.) Ebe'.
Df:	**└Familie isch für mich Vadder=Mutter=Kind und ni't nur Vadder=Mudder. Oder nu:r Mudder. Also:**
?f:	└Hmhm┘

Gruppendiskussion, Kita Löwenzahn: (Ff, Af, Ef, Bf = Fachkräfte, Df = Kita-Leitung, Yf = AK).

In der Art und Weise wie die Fachkräfte in der Kita *Löwenzahn* Bezug nehmen auf den aktuell dominanten bildungspolitischen und frühpädagogischen Diskurs, ähneln sie dem als *distanziert* beschriebenen Typ 3 im qualitativ-rekonstruktiven Teil der Studie *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung* (Viernickel u. a. 2013). In dieser Studie analysierten die Forscherinnen Gruppendiskussionen mit Fachkräfte-Teams zu ihrem Umgang mit den Bildungsprogrammen der Länder. Der *distanzierte* Typ zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er angesichts der bildungspolitischen Erwartungen ein „Orientierungsdilemma“ (ebd., 17) wahrnimmt. Da sie das Bildungs- und Erziehungsverständnis, das im Bildungsprogramm impliziert ist, nicht in Gänze teilen, betrachten sie die Umsetzung

doi.org/10.35468/5973-14

dieser „von außen vorgegebene[n] und durchgesetzte[n] Norm" (ebd.) als nicht sinnvoll. Diese Wahrnehmung teilen die Fachkräfte der Kita *Löwenzahn*, weil sie mit ihrer Orientierung an traditionell-konservativen Familienwerten mit einigen Ansprüchen, die im prominenten Leitbild der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft impliziert sind, in Konflikt geraten. Da sie der Erziehungshoheit der Eltern einen hohen Stellenwert beimessen, betrifft das sowohl die an diese gerichtete Erwartung, mit ihnen eine Partnerschaft ‚unter Gleichen' zu etablieren, als auch die Erwartung, dass sie als Fachkräfte stärker in der Elternbildung und -beratung aktiv werden sollen.

Gleichzeitig wird in der Kita *Löwenzahn* allerdings der Vulnerabilität von Kindern im Vergleich zur kindlichen Autonomie größere Aufmerksamkeit geschenkt; Kinder erscheinen auch hier als *Objekte des Handelns Erwachsener*. Dies entspricht auch der Haltung jener Fachkräfte-Teams, die Cloos u. a. (2019) als Typ *Großsprechen* beschreiben. Wie bei diesem Typ erscheint das Kind in der Kita *Löwenzahn* als „vulnerables Kind, das [neben seinen Eltern; Ergänzung AK] eines erwachsenen Dritten mit Expertise bedarf" (ebd., 277). Diese wird den Eltern partiell abgesprochen, nämlich dann, wenn die Lebensgestaltung, Norm(alitäts)- und Moralvorstellungen der Eltern von den Vorstellungen der Fachkräfte abweichen.

In diesen Fällen geraten die Fachkräfte in ein Dilemma. Zwar sehen sie sich einerseits in der Pflicht, die Erziehungshoheit der Eltern zu achten und im Sinne der Eltern zu handeln, andererseits sehen sie sich dadurch genötigt, *gegen* ihre eigenen Überzeugungen (und damit aus ihrer Sicht *gegen* das Wohl des Kindes und ihr berufliches Selbstverständnis) handeln zu müssen.

Das ist beispielsweise der Fall, wenn sie in der Kita schon junge Kinder ganztägig betreuen, sie die Betreuung kranker Kinder übernehmen oder auch für sie zweifelhafte Vorgaben der Eltern in Bezug auf die Ernährung der Kinder einhalten.

Auch die Fachkräfte des *distanzierten* Typs bei Viernickel u. a. (2013, 142) rahmen die Inanspruchnahme einer ganztägigen Betreuung von Kindern unter drei Jahren als emotionale Vernachlässigung. Das dadurch bedingte hohe Belastungserleben der Fachkräfte des *distanzierten* Typs zeigt sich in der Kita *Löwenzahn* jedoch nicht. Die feste, gemeinsame (milieuspezifische) Wertebasis im Team schafft bei ihnen Sicherheit und Orientierung für ihr berufliches Selbstverständnis und pädagogisches Handeln. Ihr Expertentum sehen sie durch die Widersprüche zum aktuellen frühpädagogischen Diskurs nicht in Frage gestellt, im Gegenteil: Sie berufen sich explizit auf ihre Ausbildung zur Erzieherin und ihr Berufsethos, das sie zuallererst auf das *Kindeswohl* verpflichtet. Diesen Anspruch sehen sie in ihrer pädagogischen Arbeit eingelöst. Die Belastungen, die sie stellenweise in der Auseinandersetzung mit Eltern erleben, werden durch das hohe Maß an Anerkennung, Wertschätzung und Dankbarkeit in der Interaktion mit denjenigen Eltern kompensiert, deren Orientierungen mit ihren eigenen kongruent sind.

doi.org/10.35468/5973-14

Obwohl die Fachkräfte in der Kita *Löwenzahn* sich auf grundlegend andere Normen beziehen als die Fachkräfte in der Kita *Vogelnest*, folgen die Fremdrahmungsprozesse gegenüber ihrer Klientel derselben Logik. Auch hier werden unterschiedliche Sichtweisen und Problemdeutungen innerhalb des Teams nicht thematisiert und das Team selbst als homogene Einheit entworfen, die aufgrund ihrer geteilten Expertise stets zu denselben Problemdefinitionen und -lösungen kommt. Wie in der Kita *Vogelnest* entsteht ein hierarchisches Verhältnis zwischen den Fachkräften, die als Expertinnen für das Kindeswohl die Eltern entlang ihrer eigenen Norm(alitäts)vorstellungen beurteilen, und den Eltern, die als Laien durch die pädagogischen Interventionen der Fachkräfte dazulernen können.
Allerdings entfaltet diese Logik eine andere Handlungsdynamik als in der Kita *Vogelnest*, wo Eltern explizit detaillierte Instruktionen für ihr Erziehungsverhalten erhalten. Die Fachkräfte der Kita *Löwenzahn* wirken hingegen nur vorsichtig, verdeckt oder indirekt auf die Eltern ein. Das ist zum einen darin begründet, dass die Fachkräfte hier angesichts der Erziehungshoheit der Eltern nur eine beschränkte eigene Befugnis wahrnehmen, die Eltern in ihrem Erziehungsverhalten pädagogisch zu beeinflussen. Zum anderen schreiben sie neben der Sphäre der Familie der Sphäre der Kita nur eine nachrangige Bedeutung für das Kind und seine Entwicklung zu. Ihre eigenen Handlungs- und Einflussmöglichkeiten erscheinen den Fachkräften daher notwendigerweise als eingeschränkt.

1.3 Kita *Sonnenschein*: ein responsiv-reflektiertes Organisationsmilieu

Auch in der Kita *Sonnenschein* sind die beiden konstitutiven Bedingungen für professionalisiertes Handeln zu beobachten. Einerseits vollziehen die Fachkräfte die Fremdrahmungsprozesse ihrer Klientel unter Bezugnahme auf organisationale Normen und Programme im Sinne einer konstituierenden Rahmung. Andererseits verstetigen sie diese konstituierende Rahmung in den konjunktiven Erfahrungsräumen ihrer Organisation (sowohl in der Interaktion mit der Klientel als auch in der Kommunikation untereinander.
Die Fachkräfte orientieren sich bei den Fremdrahmungsprozessen ihrer Klientel an der (Meta-)Norm resp. dem diskursethischen Prinzip, dass in der Interaktion die unterschiedlichen Perspektiven und Normalitätserwartungen der Akteur:innen (Be-)Achtung finden sollen.
Dazu gehört auch – wenn auch mit Einschränkung – die Perspektive der Kinder. Anders als in den Organisationsmilieus der Kitas *Vogelnest* und *Löwenzahn* geraten die Kinder weniger als Objekte des Handelns Erwachsener in den Blick, sondern werden stärker als *eigenständige Akteur:innen* thematisiert. Ihr Wohl und ihre gute Entwicklung werden nicht maßgeblich in Abhängigkeit von normgerechten Entwicklungs-Outcomes oder von der Teilhabe an einem ‚normalen' Familienleben entworfen, sondern sind für die Fachkräfte vorrangig davon abhängig, ob ihre aktuellen individuellen (Bindungs- und Beziehungs-)Bedürfnisse erfüllt werden

doi.org/10.35468/5973-14

oder nicht. Um herauszufinden, ob das so verstandene Kindeswohl aus der Perspektive der Kinder gewahrt ist, werden die Kinder extensiv beobachtet und hin und wieder selbst befragt.
Beobachtungen der Fachkräfte und der Eltern nehmen auch in den Entwicklungsgesprächen großen Raum ein. Die Fachkräfte zeigen Interesse und Wertschätzung für die Perspektiven der Eltern und reflektieren gleichzeitig, dass es sich bei den geschilderten Wahrnehmungen der Eltern um eine standortgebundene Konstruktion handelt – insbesondere dann, wenn es um den Blick auf das eigene Kind geht. In diesem Sinne schreiben sie den Eltern keinen *absoluten* Zugriff auf die Person ihres Kindes zu. Wenn Eltern ihren Kindern im Gespräch zum Beispiel vermeintlich unveränderliche Charakter- und Wesensmerkmale attribuieren, lässt sich beobachten, dass die Fachkraft immer auch alternative Erfahrungen mit den Kindern schildert und alternative Sichtweisen und Deutungsmuster zu den kindlichen Handlungen aufzeigt, ohne die Sichtweisen der Eltern in Frage zu stellen.
Es muss dennoch von einer *eingeschränkten* Einbeziehung der Kindperspektive gesprochen werden. Zum einen sind keine *systematischen* Bemühungen erkennbar, die Kindperspektive zu verstehen und sie in den Austausch mit den Eltern zu integrieren. Zum anderen wird nicht reflektiert, dass auch eigene Beobachtungen und Deutungen nicht ‚neutral' sind, sondern ebenfalls Konstruktionen Erwachsener.
Die Eltern werden als zentrale Bindungspersonen der Kinder wahrgenommen und erhalten in dieser Funktion besondere Aufmerksamkeit. Die Fachkräfte reflektieren, dass die Norm(alitäts)vorstellungen und Handlungslogiken der Eltern aus deren eigenen spezifischen Biografien und Erfahrungsgeschichten hervorgehen, und versuchen, diese nachzuvollziehen. Die Familie gerät als ein eigenständiges und eigenlogisches Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsmilieu in den Blick und Eltern werden nicht ausschließlich in ihrer Verantwortung für den Bildungserfolg ihrer Kinder oder in ihrer Zulieferfunktion für die Bildungseinrichtung betrachtet. Im Gegenteil: In den Gesprächen erhalten die Mütter viel Raum, um eigene Erfahrungen mit ihren Kindern zu schildern und ihre Relevanzen und Orientierungen darzulegen. Das gilt auch, wenn diese die pädagogische Arbeit in der Kita nicht unmittelbar berühren oder mit den Orientierungen der Fachkraft nicht übereinstimmen. Auch offene Kritik an der pädagogischen Arbeit in der Kita seitens der Mütter sind im Organisationsmilieu der Kita *Sonnenschein* möglich und werden zur Sprache gebracht.
Die im Diskurs um die Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern sehr prominente normative Forderung, Eltern mit einer *ressourcenorientierten Perspektive, Offenheit und Wertschätzung für Diversität* zu begegnen (Nentwig-Gesemann u. a. 2012; Robert Bosch Stiftung 2011), entspricht der Meta-Norm, die sich im Organisationsmilieu der Kita *Sonnenschein* auf sprachlich-expliziter Ebene, aber auch handlungspraktisch dokumentiert. In dieser Hinsicht lassen sich auch Übereinstimmungen zwischen dem Organisationsmilieu der Kita

doi.org/10.35468/5973-14

Sonnenschein und dem *wertekernbasierten* Typ 1 aus der Studie von Viernickel u. a. (2013) feststellen. Übereinstimmend ist es das Ziel der Fachkräfte, die Perspektive der Eltern zu *verstehen* und „sich mit den eigenen professionellen Orientierungen verständlich zu machen und mit den Familien ins Gespräch zu kommen" (ebd., 137):

Af:	Und wenn du so=ne tolle Bindung zu der Familie hast (.) dann äh fühlen sie sich (.) wie du schon sachst (.) ernster genommen
Cf:	└Ja.┘
Af:	und können det auch anders annehmen. Solche Sachen. Die man mit ihnen bespricht.
Bf:	((Luftholen)) Ja:::.
Af:	└Und wir müssen uns auch- (.) Ja:::. Ich denke (.) is' auch so=n Punkt (.) auch <u>wir</u> müssen die Eltern ernst nehmen.
Bf:	└Ja (.) das find' ich auch ganz wichtig. Dass wir sie ernst nehmen.
Af:	└Ja:. Mit ihren Bedürfnissen, mit ihren Sorgen und Problemen.
Bf:	└Wei:l (.) 'ne- 'n gewisses Vertrauen musst du ja auch zu den Eltern aufbauen. Und wenn du Vertrauen zu den Eltern hast, <u>dann kommt von denen auch meh:r</u>.
Af:	└Ja.┘
Cf:	└Ja:

Gruppendiskussion, Kita Sonnenschein: (Af, Cf, Bf = Fachkräfte).

Ebenso wie von den Fachkräften des *wertekernbasierten* Typs werden von den Fachkräften in der Kita *Sonnenschein* „Unterschiedlichkeit und Fremdheit [...] grundsätzlich als Chancen zur Perspektivenerweiterung betrachtet, auch wenn dies in der konkreten Umsetzung dann als große und oft schwer zu bewältigende persönliche Herausforderung erlebt wird" (ebd., 135f.).
Allerdings berichten die Fachkräfte in der Kita *Sonnenschein* im Gegensatz zu den Fachkräften des *wertekernbasierten* Typs nicht von „individuell auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Familien abgestimmten Angeboten" (Viernickel u. a. 2013, 135), sondern fokussieren stärker, dass sie im Gespräch mit den Eltern zwar an deren Perspektiven anknüpfen, dann aber *fachlich überzeugen* und die eigenen Angebote *besser erklären* müssen.

1.4 Kita *Zwergenland*: ein responsiv-selbstreflektiert-sachbezogenes Organisationsmilieu

Die beiden konstitutiven Bedingungen für Professionalisierung können auch in der Kita *Zwergenland* rekonstruiert werden. Die Fachkräfte vollziehen unter Bezugnahme auf organisationale Normen und Programme Fremdrahmungsprozesse ihrer Klientel im Sinne einer konstituierenden Rahmung und etablieren einen konjunktiven organisationalen Erfahrungsraum.

doi.org/10.35468/5973-14

Die Fachkräfte orientieren sich bei den Fremdrahmungsprozessen ihrer Klientel an der (Meta-)Norm, dass sie die Partizipation *aller* Akteur:innen – Fachkräfte, Eltern und Kinder – an der Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit in der Kita ermöglichen wollen.

Wie in der Kita *Sonnenschein* werden auch in der Kita *Zwergenland* die Kinder als *eigenständige Akteur:innen* thematisiert und die Perspektiven der Kinder teilweise direkt erfragt. Die Eigenständigkeit der Kinder wird durchgehend betont und – im Unterschied zur Kita *Sonnenschein* – auch die eigenen Beobachtungen und Deutungen in ihrer Standortgebundenheit reflektiert. In den Ausführungen der Fachkräfte dokumentiert sich ein Bewusstsein dafür, dass auch von ihrer Seite her kein umfassender Zugriff auf die Person des Kindes möglich ist. Die Fachkräfte problematisieren selbst, dass die Perspektiven der Kinder keinen systematischen Eingang in die Entwicklungsgespräche zwischen ihnen und den Eltern finden. Damit reflektieren sie in ihrer Praxis selbstkritisch generationale Machtasymmetrien.

Außerdem bemühen sich die Fachkräfte aktiv darum, mehr über die Perspektiven der Eltern zu erfahren. Dabei verfolgen sie das Ziel, Anregungen für die Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit zu erhalten und ihre Angebote auch individuell auf die Eltern abzustimmen. Diese Gemeinsamkeit teilen sie mit dem *wertekernbasierten* Typ 1 der Studie von Viernickel u. a. (2013), der ebenfalls darum bemüht ist, die eigene Arbeit „an den Bedürfnissen und Bedarfen der Eltern auszurichten und bereit [ist], dafür auch eingespielte Routinen zu überdenken und zu verändern" (ebd., 137). Das wird auch im folgenden Transkriptausschnitt erkennbar:

Bf: Und die [gemeint sind: die Eltern; Anmerkung AK] wollen auch me:hr zu unserer Arbeit wissen.
Af: └°Hm::::° ┘
Bf: Nich' alle, so: (.) aber einzelne scho:n (.) ä::hm und ich glaube des liegt halt au:ch da:ran dass wir eben einfach bereit sind jederzeit Auskunft darüber zu geben. Also es is'=ja jetz' nich' so dass wir sagen (.) nee, darüber reden wir nich' oder das is' unser Bi:er und (.) ähm (.) des is' ja:: oft (.) bei Trägern wo des Konzept vorgegeben is' (.) das man da als Elternteil wenig auch erfä::hrt auch wenn man irgendwie zwanzigmal nachhakt (.) kriegt man dieselbe Antwort (.) det steht so in unserem Konzept (.) so des is' hier nich' so::
Yf: └Hmhm┘
Bf: Sondern ähm (.) wir versuchen des schon zu erörtern und versuchen dabei:: ähm:: (.) auch die Wünsche der Eltern mit einzubeziehen und so:: (.) des hat großen Einfluss auf unser Konzept (.) weil det is' (.) also:: des is' ni::e so:: festgemeißelt
Af: └°Ja°┘
Bf: sondern wir orientieren uns da auch sehr so an den Bedürfnissen der Kinder und teilweise auch der Eltern ja:

?: └°Ja°┘
Cf: °Hmm°
Bf: Durch diesen Austausch

Gruppendiskussion, Kita Zwergenland: (Bf, Cf = Fachkräfte, Af = Kita-Leitung, Yf = AK).

Ein besonderes Charakteristikum des Organisationsmilieus in der Kita *Zwergenland* ist das hohe Niveau der expliziten und impliziten Selbstreflexion. Die Fachkräfte thematisieren auch unterschiedliche Seh-, Deutungs- und Handlungsweisen *innerhalb* des Fachkräfte-Teams (z. B. den unterschiedlichen Umgang mit Nähe und Distanz in der Beziehung zu den Eltern). Die Heterogenität unter den Fachkräften stellt dabei keine Bedrohung für die Expertise und Fachlichkeit des Teams dar. Auch differente Sichtweisen und Handlungslogiken können in der Kita *Zwergenland* nebeneinander existieren, ohne zwangsläufig aneinander angepasst oder nivelliert werden zu müssen.

1.5 Kita *Kunterbunt*: ein responsiv-selbstreflektiert-personenbezogenes Organisationsmilieu

In diesem Organisationsmilieu lässt sich ein *organisationaler Rahmungsverlust* beobachten (vgl. Bohnsack 2020, 103f.). Die Fachkräfte etablieren zwar einen konjunktiven Erfahrungsraum, es kommt jedoch *keine* konstituierende Rahmung zustande. Insofern kann das Organisationsmilieu aus praxeologischer Perspektive nicht als *professionalisiert* bezeichnet werden. Die Fachkräfte beziehen sich zwar auf eine kollektiv geteilte (Meta-)Norm, nämlich die authentische Begegnung und umfassende Einbringung der eigenen Persönlichkeit. Die Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern findet jedoch losgelöst von *organisationalen Sachprogrammen und Rollenbeziehungen* statt: „Das eigene persönlichkeits- und milieugebundene Menschenbild, also der eigene gesellschaftliche Standort und Normalitätshorizont, [wird] ungebrochen zum impliziten Maßstab des Umgangs" (ebd., 77).

Der fehlende Sachbezug im Organisationsmilieu der Kita *Kunterbunt* kommt auch in der – im Vergleich zu den übrigen Organisationsmilieus – schwachen Bezugnahme auf die Kinder und ihre Entwicklungs- und Bildungsprozesse zum Ausdruck. Die Eltern werden nicht etwa (wie in der Kita *Sonnenschein*) in ihrer Rolle als Bindungspersonen der Kinder oder (wie in der Kita *Zwergenland*) als Akteur:innen innerhalb einer partizipativen Qualitätsentwicklung fremdgerahmt, sondern es stehen die *persönlichen Beziehungen zwischen den Erwachsenen* im Vordergrund.

Ausgehend von der Orientierung an einer authentischen Begegnung und umfassenden Einbringung der eigenen Persönlichkeit nehmen die Fachkräfte in der Kita *Kunterbunt* sowohl sich selbst als auch die Eltern als Akteur:innen mit diversen

doi.org/10.35468/5973-14

Persönlichkeiten, Lebenserfahrungen und Handlungslogiken wahr. Anders als etwa die Fachkräfte in der Kita *Sonnenschein* und *Zwergenland* oder die Fachkräfte des *wertekernbasierten* Typs 1 in der Analyse von Viernickel u. a. (2013) thematisieren sie diese Diversität jedoch nicht als *Chance zur Perspektivenerweiterung.* Sie formulieren *nicht* das Ziel, durch ihr berufliches Handeln die Perspektive aller Eltern einzubinden und mit allen Eltern eine intensive Beziehung aufzubauen. Der entscheidende Punkt für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Eltern ist für die Fachkräfte vor allem die *Passung* zwischen der ‚authentischen' Persönlichkeit der individuellen Fachkraft und der Persönlichkeit des fraglichen Elternteils. In diesem Sinne wird die Diversität im Team positiv gerahmt:

Af:	Nee, ich glau:be, was auch cool is' ist dass unser Team (.) dass wir so unterschiedlich sind. Da hat (.) kann sich jedes Elternteil seine <u>Lieblingsprojektionsperson</u>
Bf:	└@(2)@
Cf:	└@(2)@
Af:	└aussuchen u::nd irgendjemand' <u>hassen</u> und irgendjemand' <u>li:eben</u> (.) also des is' (.) irgendwie ich glaube dass des auch ganz gut is'. […]
Cf:	└Des stimmt (.) es is' für je::den etwas da: (.) also
Af:	└Jaja:, es is' für jeden etwas da: […]

Gruppendiskussion, Kita Kunterbunt: (Af = Kita-Leitung, Bf, Cf, Dm, Em = Fachkräfte).

In einer solchen Beziehungskonstruktion ergibt sich allerdings eine Machtasymmetrie zugunsten der Eltern: Sie sind diejenigen, die ‚aussuchen' können. Die Fachkräfte erscheinen hingegen passiv, sie *sind wie sie sind* (z. B. bezogen auf Alter, Herkunft, Geschlecht) und haben kaum Einfluss darauf, ob sie ‚gehasst' oder ‚geliebt' werden.

Durch die fehlende fachliche Rahmung findet vor allem auch keine Versachlichung der Kritik von Seiten der Eltern statt. Das hat zur Folge, dass der Austausch mit den Eltern bei den Fachkräften auch Selbstreflexionsprozesse anstößt, die sich auf ihre Gesamtperson beziehen. Kritische Äußerungen der Eltern haben in der Kita *Kunterbunt* das Potenzial, bei den Fachkräften eine radikale Selbstinfragestellung auszulösen. Probleme werden dann auf die Defizite der persönlichen Identität zurückgeführt, als Angriff auf die eigene Person wahrgenommen und als erhebliche, persönliche und emotionale Belastung erlebt.

2 Praktische Diskursethik als Indikator für das Niveau der Professionalisierung in den Organisationsmilieus

In unterschiedlichen (fach-)öffentlichen Diskursen findet sich eine Vielzahl normativer Vorstellungen darüber, wie sich das Verhältnis zwischen frühpädagogi-

doi.org/10.35468/5973-14

schen Fachkräften und Eltern gestalten sollte und wie frühpädagogische Fachkräfte in diesem Handlungskontext ‚professionell' agieren sollten. Es wird jedoch zunehmend problematisiert, dass sich diese in der Theorie entwickelten Normen, die sich etwa in programmatischen Leitbildern wie der *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* verdichten, nur eingeschränkt zur Bestimmung und Beurteilung der pädagogischen Professionalisierung eignen: Sie sind vielfältig, betreffen teilweise sehr unterschiedliche Aspekte, sind bisweilen widersprüchlich und vor allem ungenügend empirisch begründet (siehe dazu genauer Kallfaß 2022, 60ff.). Außerdem zeichnet sich in Forschungsarbeiten, die ausgehend von diesen programmatischen Setzungen operieren, die Tendenz ab, die Logik der Wissenschaft ungebrochen auf die Praxis zu übertragen. Die besondere Komplexität und „*eigentümliche Logik*" (Bohnsack 2020, 7) der Praxis und ihre kollektive und performative Dimension werden weitgehend ausgeblendet.
Aus praxeologischer Perspektive kann den Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern hingegen erkenntnistheoretisch *kein* privilegierter Zugang zur Realität zugesprochen werden. Eine „Hierarchisierung des Besserwissens" (Luhmann 1992, 510) sollte entsprechend vermieden werden. Forschende sollten nicht ihre eigenen – möglicherweise *theoretisch* begründeten – Maßstäbe zur Beurteilung der Praxis heranziehen, sondern die *normativen* oder *diskursethischen Prinzipien*, die sich in der *Handlungspraxis* der Akteur:innen selbst dokumentieren. Dabei ist vor allem das *Interaktionssystem* zu fokussieren und der *kollektive* Herstellungsprozess der Handlungspraxis zu berücksichtigen, also den beruflichen Akteur:innen nicht per se „das Modell eines souverän handelnden Subjekts" (Bohnsack 2020, 115) zu unterstellen. Die Rekonstruktion normativer Prinzipien, die die Akteur:innen in ihrer Praxis entfalten, erfolgt idealerweise auf der Basis *empirischer* Vergleichsfälle, zu denen sich die Forschenden anschließend im Hinblick auf unterschiedliche Realisierungen professionalisierten Handelns im Sinne von Präferenzen für spezifische Praxen begründet verhalten (Kallfaß 2022, 83ff). Diese eigenen Präferenzen werden dadurch in der Stellungnahme zur praktischen Diskursethik begründet und standortgebundene normative Ideale in der komparativen Analyse offengelegt. Ziel ist es, anhand dieser Überlegungen einen Diskurs mit den Praktiker:innen zu eröffnen, den diese für Selbstevaluations- und Professionalisierungsprozesse nutzen können.
Präferiert werden in diesem Beitrag diejenigen Organisationsmilieus, in denen in der Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern diskursive Bedingungen geschaffen werden, die den Beteiligten heterarchische Beziehungen und eine autonome Verständigung ermöglichen. Eine solche Interaktionsstruktur verhindert, dass die Interaktion allein von den standortgebundenen (unter anderem milieu- oder genderspezifischen) Normalitätsannahmen der Fachkräfte bestimmt ist (Bohnsack 2020).

doi.org/10.35468/5973-14

Dabei geht es jedoch nicht darum, zu bewerten, ob die rekonstruierte Handlungspraxis der Akteur:innen bestimmten normativen Vorstellungen von Autonomie entspricht. Ausgehend von Bohnsacks Überlegungen zu Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive wird vielmehr die Frage gestellt, ob die Interaktionsstruktur des Organisationsmilieus es den Akteur:innen grundsätzlich ermöglicht, eine „autonome Praxis der Darstellung und Bearbeitung der Probleme" (ebd., 129) zu entfalten. Eine autonome Praxis kann dann beispielsweise auch bedeuten, dass die Betreffenden sich dazu entscheiden, von ihren Beteiligungsmöglichkeiten *keinen* Gebrauch machen. Der Grad der Professionalisierung eines Organisationsmilieus wird demnach im Sinne einer Meta-Norm vor allem daran gemessen, inwieweit die ihm eigentümliche praktische Diskursethik in der Kommunikation zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern „Bedingungen der Möglichkeit der Verständigung über unterschiedliche Norm(alitäts)vorstellungen" eröffnet (Bohnsack 2020, 112).
Zu dieser meta-normativen, diskursethischen Erwartung gehört, dass die Fachkräfte in ihrer Handlungspraxis implizit reflektieren, dass ihnen nur ein system- oder erfahrungsraumgebundener, also ein *aspekthafter* Zugang zum menschlichen Individuum möglich ist. Dementsprechend sollten sie vermeiden, so zu agieren, als hätten sie einen „Zugang zu den Klient:innen als menschliche[n] Individuen, als ‚ganze[n] Menschen'" (ebd., 10).
In diesem Zusammenhang ist an die Organisationsmilieus der Kindertagesstätten bzw. deren Fachkräfte die normative Erwartung gerichtet, die aspekthafte Bezugnahme auf die Eltern innerhalb der Organisation *nicht zu verabsolutieren* und mit einer *moralischen Beurteilung der Gesamtperson* zu verknüpfen. Das gilt sowohl für entgrenzende Zuschreibungen sowohl positiver als auch negativer Art, also im Sinne von *Gradierungs- wie auch De-Gradierungszeremonien* (Garfinkel 1967; Goffman 1968). (De-)Gradierungszeremonien vollziehen sich vor allem in *machtstrukturierten*[1] Interaktionsprozessen, in denen keine Metakommunikation zugelassen und offene Kritik interaktiv verunmöglicht wird. Innerhalb solcher Interaktionssysteme werden Rahmeninkongruenzen lediglich verdeckt und können nur schwer thematisiert und bearbeitet werden.

2.1 Praktische Diskursethik in den intervenierenden Organisationsmilieus

In den beiden als unterschiedlich *intervenierend* typisierten Organisationsmilieus der Kita *Vogelnest* und der Kita *Löwenzahn* basiert die Herstellung der konstituierenden Rahmung auf Wertimplikationen, die von einer gegenseitigen Übereinkunft der Fachkräfte abhängen. In der Kita *Vogelnest* sind sich die Fachkräfte

1 Bohnsack macht darauf aufmerksam, dass sich die Rahmungsmacht der beruflichen Akteur:innen zusätzlich steigert, wenn in das Organisationsmilieu gesellschaftliche Stereotypisierungen (z. B. bezogen auf die soziale Herkunft, Ethnie, Geschlecht, Familienstruktur etc.) integriert sind und diese in die (De-)Gradierungsprozesse einbezogen werden (Bohnsack 2020, 79; vgl. Wagener in diesem Band und 2020).

doi.org/10.35468/5973-14

etwa darin einig, dass bei Kindern ein normgerechter vorschulischer Entwicklungsverlauf kontrolliert und gefördert werden muss, während die Fachkräfte in der Kita *Löwenzahn* vor allem die Eltern in der Pflicht sehen, ihren Kindern ein entwicklungsförderliches, ‚gutes Familienleben' zu ermöglichen. Diese Normen stehen in den Organisationsmilieus bereits fest, sie werden nicht Gegenstand der (Selbst-)Reflexion und somit auch kein Gegenstand von kommunikativen Verhandlungen. Mit den Worten Piagets handelt es sich hier um „konstituierte Regeln" (1976, 106). Die Interaktion mit den Eltern ist in den *intervenierenden* Kitas einseitig an diese feststehenden Norm(alitäts)vorstellungen der Fachkräfte gebunden. Dadurch wird die Beteiligung der Eltern und Kinder am Diskurs grundlegend eingeschränkt.
Wie auch in den übrigen Kindertagesstätten[2] sind Kinder in den Entwicklungsgesprächen selbst nicht anwesend, sodass eine autonome Praxis der Darstellung und Bearbeitung von Themen *durch die Kinder selbst* nicht stattfinden kann. Im Kontrast zu den professionalisierten Organisationsmilieus, die als *responsiv* typisiert wurden (Kita *Sonnenschein* und Kita *Zwergenland*), fehlen in den *intervenierenden* Kitas *Vogelnest* und *Löwenzahn* zudem Hinweise darauf, dass die Fachkräfte sich auf andere Weise darum bemühen, einen Zugang zur Perspektive der Kinder zu finden und diese in die Interaktion mit den Eltern zu integrieren. Vielmehr zeigten die Ergebnisse, dass die Fachkräfte in den *intervenierenden* Kitas vorrangig an ihrer eigenen Expertise orientiert sind: Sie verstehen sich selbst als *Expert:innen für das Wohl der Kinder* und nehmen ausgehend von dieser Expertise die Rolle als *Anwält:innen* oder *Fürsprecher:innen der Kinder* in Anspruch. Gleichzeitig ist die praktische Diskursethik in den Organisationsmilieus der Kitas *Vogelnest* und *Löwenzahn* auch nicht daran orientiert, mit den Eltern in einen Diskurs *über* die Differenzen der unterschiedlichen Norm(alitäts)vorstellungen zu treten. Unter Verweis auf ihre konstitutiven Prinzipien und Normen, also auf die Förderung eines *normgerechten, vorschulischen Entwicklungsverlaufs* (Kita *Vogelnest*) bzw. auf *traditionell-konservative Familiennormen* (Kita *Löwenzahn*), schreiben die Fachkräfte sich selbst eine höhere Rationalität als den Eltern zu.
Inkongruenzen in den Lebensverhältnissen und Orientierungen von Fachkräften und Eltern werden daher einseitig als *Abweichung der Eltern von der Norm* wahrgenommen. Das begünstigt einen defizitorientierten Blick auf die Familien – unabhängig davon, ob das der Intention der Fachkräfte entspricht. Mit diesem defizitorientierten Blick etablieren die Fachkräfte in den Kitas *Vogelnest* und *Löwenzahn* einen machtstrukturierten Diskurs (vgl. auch die Beiträge von Bohnsack sowie Bohnsack, Bonnet & Hericks und von Franz, Rothe sowie Wagener in diesem Band), in dem die moralische (De-)Gradierung der persönlichen Identität der

2 Eine Ausnahme bildet die Kita *Kunterbunt*, in der das letzte Gespräch vor dem Schuleintritt als sogenanntes ‚kindbezogenes' Entwicklungsgespräch im Beisein des Kindes durchgeführt wird. Diese Gespräche waren allerdings nicht Gegenstand der Analyse.

doi.org/10.35468/5973-14

Eltern erfolgt. Die Abweichungen der Eltern von der Norm werden tendenziell als *Defizit der persönlichen Identität der Eltern* interpretiert. Damit werden kritische und oppositionelle Beiträge der Eltern im Gespräch erschwert oder sogar unmöglich gemacht, weil sie für diese unmittelbar mit dem Risiko verknüpft sind, von den objektivistischen Vorstellungen der Fachkräfte in Bezug auf ‚gute' Elternschaft abzuweichen.
Ein tiefergehender Austausch über die familiäre Praxis wird von den Fachkräften nicht angestrebt. Im Vordergrund steht die detaillierte Unterweisung der Eltern, wie sie ihre Kinder zuhause fördern können. Implizit wird die familiäre Praxis damit von vorneherein als defizitär und optimierungsbedürftig angenommen. Das gilt in besonderem Maße, wenn die Kinder sich nicht ‚normgerecht' entwickeln.
In beiden Organisationsmilieus vollziehen sich die Degradierungsprozesse auch in Verbindung mit gesellschaftlichen Stereotypisierungen und solchen, die auch in öffentlichen und (fach-)wissenschaftlichen Diskursen präsent sind. Die Fachkräfte finden ihre eigenen Norm(alitäts)vorstellungen in den institutionellen und organisationalen Strukturen bestätigt und legitimiert. Das erschwert den Blick auf die Standortgebundenheit der eigenen Perspektive, sie wird als selbstverständlich und ‚natürlich' wahrgenommen (dazu genauer: Kallfaß 2022, 228ff; Betz & Bischoff 2017).

2.2 Praktische Diskursethik in den responsiven Organisationsmilieus

In den beiden professionalisierten Organisationsmilieus, die als *responsiv* typisiert wurden (Kita *Sonnenschein* und Kita *Zwergenland*), sind in der Herstellung der konstituierenden Rahmung Meta-Normen impliziert, *wie* die Zusammenarbeit mit den Eltern möglich werden soll. So ist es das Anliegen der Fachkräfte in der Kita *Sonnenschein*, die Perspektiven der Eltern (und teilweise der Kinder) nachzuvollziehen und in ihrer pädagogischen Arbeit zu (be-)achten, während die Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* das Ziel haben, gemeinsam mit Kindern und Eltern die pädagogische Arbeit in der Kita partizipativ weiterzuentwickeln. Mit den Worten Piagets können diese Meta-Normen, die sich auf die Art und Weise des Umgangs beziehen, auch als „konstituierende Regeln" (Piaget 1976, 106) bezeichnet werden. Die Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern ist in den *responsiven* Organisationsmilieus *nicht* (wie in den intervenierenden Organisationsmilieus) einseitig an die Norm(alitäts)vorstellungen der Fachkräfte gebunden, sondern an einem *Austausch über verschiedene Norm(alitäts)- und Moralvorstellungen* orientiert. Dadurch spielt die *Kongruenz* der Orientierungen, die habituelle *Passung*, zwischen Eltern und Fachkräften nicht dieselbe Rolle wie in den an konstituierten, normativen Prinzipien orientierten Organisationsmilieus. Die Fachkräfte schreiben sich selbst nicht grundlegend eine *höhere* Rationalität zu als den Eltern, sondern in erster Linie eine *andere*. Inkongruenzen zwischen den Norm(alitäts)vorstellungen und Handlungslogiken der Fachkräfte und der Eltern werden nicht einseitig als

doi.org/10.35468/5973-14

Abweichung der Eltern von der Norm problematisiert, sondern als Resultat unterschiedlicher Biografien und (Bindungs-)Erfahrungen mit den Kindern gedeutet und als Impuls für den Austausch mit den Eltern wahrgenommen. Probleme stellen sich den Fachkräften nicht als objektiv feststellbare Tatsachen dar, für die sie als Expert:innen passende Lösungen erarbeiten (müssen). Problemdefinitionen und passende Problemlösungen werden vielmehr im Zusammenhang mit den Seh-, Deutungs- und Handlungsweisen der beteiligten Akteur:innen erarbeitet. Damit ist die Beteiligung der Eltern und Kinder am Diskurs in größerem Umfang gegeben, und es liegt in diesem Sinne ein *höheres Professionalisierungsniveau* vor.
Zwischen den beiden Organisationsmilieus der Kitas *Sonnenschein* und *Zwergenland* wurden jedoch auch Unterschiede festgestellt. In der Kita *Sonnenschein* zeichnet sich der Fokus ab, dass die Fachkräfte die Perspektive der Eltern *verstehen* wollen, um mit den Eltern eine wertschätzende Beziehung gestalten zu können, in der die eigenen Orientierungen besser vermittelt werden können. Das spitzt sich stellenweise zu einem überfordernden, paradoxen Selbstanspruch zu: Die Fachkräfte wollen in einer wertschätzenden Beziehung zu den Eltern *bewirken*, dass die Eltern die Überzeugungen und Werthaltungen der Fachkräfte *‚eigenständig' annehmen*.
Das berufliche Selbstverständnis, das sich im Organisationsmilieu der Kita *Zwergenland* dokumentiert, akzentuiert hingegen in der Interaktion mit den Eltern in höherem Maße deren Autonomie und Eigenverantwortung. Die pädagogische Verantwortung wird stärker als eine *geteilte* betrachtet und sowohl Fachkräfte als auch Eltern wirken im gegenseitigen Austausch an der Qualität der pädagogischen Arbeit mit. Ihre berufliche Verantwortung in der Interaktion mit den Eltern sehen die Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* vor allem darin, die diskursiven Bedingungen für eine *autonome Verständigung* und *heterarchische Beziehungen* mit den Eltern zu schaffen. Dafür bemühen sich die Fachkräfte gezielt darum, dass Eltern Kritik und Anregungen einbringen können. Sie nutzen diese zur Selbstreflexion mit dem Ziel, die eigene Arbeit und die Strukturen in der Kita an die Bedürfnisse der Eltern und Kinder anzupassen und zu verbessern. Selbst auf das pädagogische Konzept haben Eltern (innerhalb eines gewissen Rahmens) Einfluss – eine Möglichkeit, die in den übrigen Kitas teilweise entschieden abgelehnt wird.
Die Bereitschaft zur Selbstreflexion und die große Offenheit gegenüber der Perspektive der Eltern teilen die Fachkräfte der Kita *Zwergenland* mit den Fachkräften der Kita *Kunterbunt*. Der entscheidende Unterschied ist jedoch, dass die Fachkräfte in der Kita *Kunterbunt* keine *sachbezogene* Interaktionsstruktur etablieren. In diesem Organisationsmilieu wird vielmehr „das eigene persönlichkeits- und milieugebundene Menschenbild, also der eigene gesellschaftliche Standort und Normalitätshorizont, ungebrochen zum impliziten Maßstab des Umgangs" (Bohnsack 2020, 77) genommen. Aus diesem Grund kann hier ein *organisationaler Rahmungsverlust* konstatiert werden.

doi.org/10.35468/5973-14

Während sich die Interaktion mit den Eltern in der Kita *Kunterbunt* jenseits einer fachlichen Rahmung vollzieht, ist die Interaktionsstruktur in der Kita *Zwergenland* jedoch strikt sachbezogen und findet gebunden an *organisationale Programme und Rollenbeziehungen* statt. Kritik von Seiten der Eltern wird daher grundsätzlich *versachlicht* und nicht (wie in der Kita *Kunterbunt*) als Kritik an der Gesamtperson der Fachkräfte wahrgenommen und als Defizit der eigenen persönlichen Identität interpretiert. Auf diese Weise fällt es den Fachkräften in der Kita *Zwergenland* leichter, in ihrer pädagogischen Arbeit auch Kontingenzen und Ambivalenzen zu tolerieren.

3 Zur Soziogenese der Organisationsmilieus

Die soziogenetische Interpretation (vgl. Bohnsack 2018) lenkt den Blick auf die mehrdimensionalen, existenziellen Erfahrungshintergründe, vor denen sich die rekonstruierten Organisationsmilieus ausgebildet haben. Eine valide Bestimmung der Soziogenese der Organisationsmilieus ist aufgrund des zu kleinen Samples nicht möglich. Mittels komparativer Analyse wird jedoch innerhalb der einzelnen rekonstruierten sinngenetischen Typen nach Homologien und Kontrasten gesucht, die Hinweise darauf liefern können, welche Erfahrungsdimensionen für die Entstehung der spezifischen Organisationsmilieus relevant sein könnten.
In den *intervenierenden* Organisationsmilieus lässt sich beobachten, dass beiden Organisationen eine starke *strukturelle Eingebundenheit* gemein ist. Im Falle der Kita *Vogelnest* entsteht diese strukturelle Eingebundenheit dadurch, dass sie sich in der Trägerschaft eines großen Wohlfahrtsverbandes befindet, in dem relativ feste, verbindliche Strukturen und Vorgaben zum Qualitätsmanagement, zur Organisations- und Personalentwicklung existieren. Die Kita *Löwenzahn* hingegen ist in homologer Weise sozialräumlich eng eingebunden in ihr dörfliches Milieu. Die Fachkräfte beziehen sich dementsprechend stark auf die traditionell-konservativen Werte, die in diesem gesellschaftlichen Milieu geteilt werden. Der frühpädagogische und bildungspolitische Diskurs wird hier zwar wahrgenommen, kann jedoch nicht dieselbe Verbindlichkeit entwickeln wie in der Kita *Vogelnest*. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen von Nentwig-Gesemann, die in ihrer Untersuchung zu Kinderkrippen in der DDR feststellte, dass sich im *dörflichen* konjunktiven Erfahrungsraum „ein wesentlich stärkeres Korrektiv bzw. ein größerer ‚Schutz' gegenüber der staatlich kontrollierten Verregelung und Normierung des Erziehungsprozesses" (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2018, 27; Nentwig-Gesemann 1999) zu bilden vermochte.
In den *responsiven* Organisationsmilieus konnte keine vergleichbare strukturelle Eingebundenheit festgestellt werden. Vor allem bei den sehr kleinen Elterninitiativ-Kinderläden Kita *Zwergenland* und Kita *Kunterbunt* verfügen die Fachkräfte

doi.org/10.35468/5973-14

über große Freiräume, wie die pädagogische Arbeit in der Einrichtung umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund entstehen jedoch auch, wie gezeigt, sehr unterschiedliche Organisationsmilieus.
Die bereits dargestellten Unterschiede zwischen den beiden *responsiven* Organisationsmilieus, Kita *Sonnenschein* und Kita *Zwergenland*, die beide als professionalisiert gelten können, lassen sich in soziogenetischer Betrachtung mit der sozialen Herkunft ihrer Klientel plausibilisieren. Die Kita *Sonnenschein* liegt als große städtische Einrichtung in einem strukturschwachen Stadtgebiet. Die Fachkräfte sehen sich in ihrer Arbeit vermehrt mit Eltern aus ressourcenärmeren und benachteiligten Milieus konfrontiert, die sich stärker von den Herkunftsmilieus der Fachkräfte unterscheiden. Im Kontrast dazu handelt es sich bei der Kita *Zwergenland* um eine kleine Elterninitiativ-Kita, die in einem Stadtgebiet mit günstiger Sozialstruktur liegt. Die Elterninitiativ-Kita zieht nach Wahrnehmung der Fachkräfte außerdem vor allem Eltern aus einem akademischen Milieu an, das den sozialen Herkunftsmilieus der Fachkräfte vergleichsweise ähnlicher ist. Zudem durchlaufen Familien vor der Aufnahme in die Kita *Zwergenland* aufgrund des beschränkten Platzangebots einen längeren Selektionsprozess, der zusätzlich die Tendenz verstärken könnte, dass dort eher Personen mit ähnlichen habituellen Orientierungen zusammenkommen.
Die höhere Toleranz der Fachkräfte in der Kita *Zwergenland* gegenüber differenten Sinnkonstruktionen und Handlungslogiken entstünde demnach in einem Kontext, in dem Inkongruenzen zwischen den Orientierungen der Fachkräfte und Eltern vermutlich geringer sind. Der stärkere Fokus in der Kita *Sonnenschein* auf die *Andersartigkeit* der Perspektiven der Eltern und das Bemühen darum, diese zu *verstehen* und die eigene Perspektive zu *vermitteln*, entwickelte sich hingegen in einem Kontext, in dem, so wiederum die Vermutung, von vorneherein ein höheres Maß an Differenz bearbeitet und Vertrauen zwischen Fachkräften und Eltern erst *diskursiv hergestellt und gesichert* werden muss (vgl. Nentwig-Gesemann & Hurmaci 2020). Eine stärkere *Akzentuierung* und *Sichtbarmachung* der eigenen pädagogischen Grundhaltung in der Interaktion mit den Eltern und Kindern muss der autonomen Beteiligung und Selbstentfaltung von Kindern und Eltern nicht per se entgegenstehen, sondern kann – im Gegenteil – zu dieser entscheidend beitragen.

doi.org/10.35468/5973-14

Literatur

Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf. (Abrufdatum: 21.11.2021).

Betz, T. & Bischoff, S. (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen. In: U. Stenger (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim: Beltz Juventa, 101-118.

Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/leseprobe/LP_978-3-86793-816-7_1.pdf. (Abrufdatum: 21.11.2021).

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2018): Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 312-328.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode [Einleitung]. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 9-50.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2019.

Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Kindheitspädagogische Beiträge. Weinheim: Beltz Juventa.

Cloos, P. & Karner, B. (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In: P. Cloos & B. Karner (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Grundlagen der sozialen Arbeit, Band 25. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 169-192.

Cloos, P., Schulz, M. & Thomas, S. (2013): Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. In: L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 253-267.

Diehm, I. (2018): Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 11-24.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G. & Rönnau, M. (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: Kindergarten heute 36(10), 6-15.

Garfinkel, H. (1967): Conditions of successful degradation ceremonies. In: J. G. Manis & B. N. Meltzer (Hrsg.): Symbolic interaction. A reader in social psychology. Boston, 205-212.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1970): Theoretical sampling. In: N. K. Denzin (Hrsg.): Sociological methods. A sourcebook. Methodological perspectives. Chicago, IL: Aldine, 105-114.

Goffman, E. (1968): Stigma: notes on the management of spoiled identity. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

Jergus, K., Krüger, H.-H. & Roch, A. (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band. In: K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-27.

doi.org/10.35468/5973-14

Kallfaß, A. (2022): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Kesselhut, K. (2014): Machtvolle Monologe. „Elterngespräche" als Herstellungsorte von Differenz. In: P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 207-222.
Luhmann, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Mierendorff, J. (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Kindheiten: Neue Folge. Weinheim: Juventa.
Nentwig-Gesemann, I. (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012): Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Online unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf. (Abrufdatum: 21.11.2021).
Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2020): Kita-Qualität aus der Perspektive von Eltern. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/KiTa-Qualitaet_Perspektive_Eltern_Studie_web_01.pdf. (Abrufdatum: 21.11.2021).
Neumann, S. (2018): Krippenkindheit. Eine feldtheoretische Annäherung. In: T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Kindheiten: Neue Folge. Weinheim: Beltz Juventa, 163-180.
Piaget, J. (1976): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Rabe-Kleberg, U. (2010): Bildungsgemeinschaft? Überlegungen zu einem ungeklärten Verhältnis von Erzieherinnen und Eltern. In: G. E. Schäfer, R. Staege, K. Meiners & J. Bilstein (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Frühe Kindheit Pädagogische Ansätze. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 65-82.
Robert Bosch Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick (2. Aufl.). Online unter: https://www.bvktp.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf. (Abrufdatum: 21.11.2021).
Sabla, K.-P. (2015): Familie im Spannungsfeld öffentlicher Aufgaben- und Hilfestellungen. In: Soziale Passagen 7(2), 205-218.
Stange, W. (2013): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 12-39.
Statistisches Bundesamt (2020): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402207004.pdf?__blob=publicationFile. (Abrufdatum: 21.01.2022).
Textor, M. R. (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco.
Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Online unter: https://www.gew.de/index.php%3FeID=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a627e9b10904f97f9166f06a2593ef47c94&sdownload=. (Abrufdatum: 27.11.2020).
Wagener, B. (2020): Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

doi.org/10.35468/5973-14

Antje Rothe

Die ‚Autonomie' des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität

Abstract

Im Beitrag werden Ergebnisse einer Habilitationsstudie vorgestellt, deren zentrale Forschungsfrage die kollektive Verhandlung von Professionalität durch Kita-Teams fokussiert. Das Erkenntnisinteresse knüpft an bildungspolitische Entwicklungen des frühpädagogischen Feldes und damit verbundene empirische Erkenntnisse an: Frühpädagogische Fachkräfte und Fachkräfte-Teams wurden über die letzten Jahrzehnte mit deutlich gestiegenen und bei weitem nicht immer konsistenten Erwartungen und Anforderungen konfrontiert, die zu einer potenziellen Orientierungsungewissheit führen (Viernickel u. a. 2013). Das Erkenntnisinteresse des Projektes setzt hier an und fragt nach dem Umgang von Kita-Teams mit externen Erwartungen und Standards. Des Weiteren wird die Verbindung mit der Herstellung handlungsleitender Orientierungen auf proponierter und performativer Ebene untersucht. Der Datenkorpus besteht aus Gruppendiskussionen mit Kita-Teams einerseits und Daten teilnehmender Beobachtung in Verbindung mit Audioaufnahmen und Videografie andererseits, die im Rahmen einer ethnografischen Studie mit dem Ansatz der fokussierten Ethnografie (vgl. Knoblauch 2001) erhoben wurden.

Schlagworte

Praxeologische Wissenssoziologie, rekonstruktive Organisationsforschung, Frühpädagogische Professionalität, Gruppendiskussionen, Ethnografie

1 Einleitung

Kaum ein Ereignis hat das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in den letzten Jahrzehnten mehr beeinflusst als die komparative OECD-Vergleichsstudie PISA (Baumert u. a. 2001) und die Sekundäranalysen von Heckman und Kollegen (Carneiro & Heckman 2003; Cunha u. a. 2005). Beiden

doi.org/10.35468/5973-15

Ereignissen ist gemeinsam, dass sie dem frühpädagogischen Feld bildungspolitische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit sicherten (vgl. ebd.), einen kontroversen Diskurs der Selbstvergewisserung des frühpädagogischen Feldes provozierten (vgl. Rothe 2019) und Reformierungsanstrengungen nach sich zogen (vgl. Große & Roßbach 2011).

Für frühpädagogische Fachkräfte waren die Folgen in ihrer Ambivalenz in entsprechender Weise spürbar. Einerseits wurden sie als „Faktor Erzieher/in" (Fried 2012, 81; siehe auch Krenz 2010) für den Erfolg der Reformen als wesentliche Voraussetzung identifiziert, andererseits erfuhren sie einen deutlichen Professionalisierungsdruck, da wiederholt eine große Diskrepanz zwischen „Anspruch und Wirklichkeit" (Weiterbildungsinitiative 2015, o.S.) festgestellt wurde. So wurde in der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit" (NUBBEK) herausgestellt, dass die Reformen „bislang offensichtlich nicht zu einer Verbesserung der konkreten pädagogischen Prozessqualität geführt" hätten (Tietze u. a. 2013, 144).

Frühpädagogische Fachkräfte waren und sind folglich mit einer Vielzahl von Erwartungen und Ansprüchen verschiedener Akteur:innen konfrontiert – von Eltern, Trägern, Landesebene (gesetzlich verankerte und in den Bildungs- und Orientierungsplänen festgelegte Anforderungen) und Bundesebene (Achtes Sozialgesetzbuch) – sowie zu einem Umgang damit herausgefordert. Dabei fand lange Zeit vor allem die einzelne Fachkraft Berücksichtigung: „das berufliche Handeln der Pädagog:innen in Kindertageseinrichtungen [wird] in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vorrangig als individuelles Projekt in den Blick genommen" (Lochner 2017, 12). Weit weniger wurde berücksichtigt, wie Teams frühpädagogischer Fachkräfte die an sie herangetragenen bildungspolitischen Erwartungen wahrnehmen und kollektiv verhandeln.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Habilitationsstudie vorgestellt, die die übergeordnete Forschungsfrage nach der kollektiven Verhandlung von Professionalität durch Kita-Teams in den Vordergrund stellt, worunter sowohl die „Praxis des Handelns wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens" (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, 13) als auch die Relationierung dieser mit der konkreten Handlungspraxis gefasst wird.

Zur Verortung des hier relevanten Erkenntnisinteresses *kollektiver Perspektiven von Kita-Teams auf Professionalität* im übergeordneten Feld frühpädagogischer rekonstruktiver Organisationsforschung[1] wird im Folgenden eine Klassifikation empirischer Erkenntnisziele und bisheriger Studien vorgestellt, deren gemeinsamer Gegenstand von Kita-Teams und Professionalität ist (siehe Tab. 1).

1 Der hier zentrale Erkenntnisgegenstand kann als zentraler Teilbereich frühpädagogischer rekonstruktiver Organisationsforschung verstanden werden, da Professionalität bzw. professionelles Handeln im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie als organisationales Handeln verstanden wird (s. methodologischer Rahmen).

doi.org/10.35468/5973-15

Tab. 1: Matrix zur Klassifikation von Studien zu Kita-Teams und Professionalität als Teil einer frühpädagogischen rekonstruktiven Organisationsforschung[2]; Quelle: eigene Darstellung.

<table>
<tr><th rowspan="2">Forschungszugang
Ebenen der Betrachtung[3]</th><th rowspan="2">Verstehende/ nachvollzugs-hermeneutische Forschungszugänge</th><th colspan="2">Rekonstruktive Forschungszugänge</th></tr>
<tr><th>Proponierte Performanz</th><th>Performative Performanz</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Team-Ebene/
Team-Milieu</td><td rowspan="2">Weltzien u. a. (2016)</td><td>Gerstenberg & Cloos (in diesem Band)
Cloos, Gerstenberg & Krähnert (2019)
Cremers, Stützel & Klingel (2020)
Weltzien u. a. (2016)</td><td>Kuhn (2013)
Lochner (2017)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cloos (2008)
Cloos, Göbel & Lemke (2015)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Fachkraft-Kind-Ebene/
pädagogisches Milieu</td><td rowspan="2">Klusemann, Rosenkranz & Schütz (2020)
Borke & Schwentesius (2017)</td><td>Cremers, Stützel & Klingel (2020)
Viernickel u. a. (2013)</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Bischoff (2017)
Jung (2009)
Rothe (vorliegender Beitrag)</td></tr>
<tr><td>Peer-Ebene/
Peer-Milieu</td><td>Kordulla (2017)</td><td>Kairies (2017)
Viernickel u. a. (2013)</td><td></td></tr>
</table>

Der Erkenntnisgegenstand des Zusammenhangs von Kita-Teams und Professionalität als Teilbereich frühpädagogischer (rekonstruktiver) Organisationsforschung ist ein noch junges Forschungsfeld. Studien dieses Feldes lassen sich einerseits danach unterscheiden, welcher Forschungszugang zum jeweiligen Erkenntnisfokus,

2 Die hier benannten Studien verstehen sich als für Forschungszugang und Betrachtungsebene repräsentative, aber exemplarische Nennungen. So ließen sich die Betrachtungsebenen auch noch erweitern, z. B. der kollektive Blick von Kita-Teams auf das Peer-Milieu oder auf das Verhältnis zu Eltern, wie es Gegenstand des Promotionsprojektes von Annika Kallfaß ist (vgl. den Beitrag von Kallfaß in diesem Band sowie Kallfaß 2022).

3 Die hier ausgewählten Betrachtungsebenen orientieren sich an der Differenzierung von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018).

doi.org/10.35468/5973-15

entweder verstehend bzw. „nachvollzugshermeneutisch" (kritisch dazu: Oevermann 2001, 39) – d. h. ausschließlich auf den subjektiven Sinn fokussierend (z. B. Inhaltsanalyse nach Mayring 2017) –, oder rekonstruktiv (vgl. Garz 1983; 2007; Lüders & Reichertz 1986) gewählt wurde (siehe Spalten, Tab. 1). In den Begrifflichkeiten der Praxeologischen Wissenssoziologie lassen sich *rekonstruktive Ansätze* zudem noch einmal danach differenzieren, inwiefern sie die proponierte Performanz, verstanden als das Sprechen über die Praxis, in den Blick nehmen oder die performative Performanz, also das (Sprech-)Handeln als Teil der Praxis selbst (siehe zweite und dritte Spalte, Tab. 1; vgl. Bohnsack 2019). Des Weiteren lässt sich das angesprochene Forschungsfeld nach spezifischen Betrachtungsebenen differenzieren (siehe Zeilen, Tab. 1): In Anlehnung an Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018) lässt sich hierbei von verschiedenen *Milieus* innerhalb der Kindertageseinrichtung sprechen, z. B. dem Team-Milieu, dem Peer-Milieu, dem pädagogischen Milieu, das sich dadurch auszeichnet, dass sowohl Fachkräfte als auch Kinder daran beteiligt sind.

In einem Beitrag von Lochner & Cloos (2019) wird ein Überblick über den Forschungsstand sowie die empirischen Zugänge in Kindertageseinrichtungen gegeben. Im Fokus steht hier das Team-Milieu (siehe erste Zeile, Tab. 1). Dabei berücksichtigten sie auf der Ebene der proponierten Performanz (siehe zweite Spalte, Tab. 1) sowohl Untersuchungen zum kollektiven Sprechen des Teams über das Team-Handeln, als auch auf der Ebene der performativen Performanz zum Team-Handeln selbst (siehe dritte Spalte, Tab. 1). Diesbezüglich arbeiteten sie zwei übergeordnete Stränge heraus. Teamarbeit als Instrument zur effizienten Organisation und Teamarbeit als Ort der professionellen Verständigung und als „Professionalisierungsort" (ebd., 55).

In Bezug auf den Erkenntnisgegenstand des Zusammenhangs von Kita-Teams und Professionalität als Teilbereich frühpädagogischer (rekonstruktiver) Organisationsforschung sind zudem Studien relevant, die *andere professionelle Handlungskontexte innerhalb der Kindertageseinrichtung* (siehe zweite und dritte Zeile, Tab. 1) berücksichtigen. Im Kontext des vorliegenden Beitrags handelt es sich dabei insbesondere um Studien, die Situationen mit Beteiligung von Fachkraft und Kind als Bestandteil des Kerngeschäfts in Kindertageseinrichtungen fokussieren (siehe zweite Zeile, Tab. 1).[4]

Da in diesem Beitrag vor allem die kollektive Verhandlung von Professionalität in Bezug auf dieses pädagogische ‚Kerngeschäft' zentral ist, ist insbesondere das kollektive Sprechen über das *pädagogische Milieu* – in das Fachkräfte und Kinder involviert sind – sowie das performative (Sprech-)Handeln der Fachkräfte im Rahmen des pädagogischen Milieus von Interesse.

4 Weitere Kontexte wären denkbar, z. B. Zusammenarbeit mit Eltern, werden in der Tabelle aber aus Platzgründen ausgespart.

doi.org/10.35468/5973-15

Es liegen einige wenige rekonstruktive Untersuchungen dazu vor: Cremers u. a. (2020) etwa untersuchten die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für frühpädagogische Fachkräfte-Teams und ihre Bearbeitung der damit verbundenen an sie herangetragenen Anforderungen auf Ebene der proponierten Performanz. In der qualitativen Teilstudie von Viernickel u. a. (2013) standen die Perspektiven von Fachkräfte-Teams auf die in Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen sowie ihre damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungen im Vordergrund.
Bezüglich eines rekonstruktiven Zugangs zur Relationierung des *kollektiven Sprechens über die Praxis* mit dem *Praxisvollzug auf der Betrachtungsebene des pädagogischen Milieus* (im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie also die Ebenen der proponierten und performativen Performanz) besteht derzeit ein Forschungsdesiderat. Aus einer organisationstheoretischen Perspektive behandelt Jung (2009, 11) das Thema der Herstellung pädagogischer Ordnungen in Kindertageseinrichtungen auf der Basis ethnografischer Daten, einschließlich Team-Besprechungen, Gesprächen und Interviews mit einzelnen Fachkräften und vollzieht dabei eine Relationierung zwischen „pädagogische[m] Sinn" und „operative[r] Praxis" (ebd., 11).
Die vorliegende Studie greift das Forschungsdesiderat auf: Angesichts der über die letzten Jahrzehnte deutlich gestiegenen Erwartungen und Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte und Fachkräfte-Teams, bezieht sich das Erkenntnisinteresse des Habilitationsprojektes insbesondere auf die Ausgangsüberlegung und Frage, wie Fachkräfte angesichts des gestiegenen Orientierungsangebots handlungsleitende Orientierungen auf proponierter und performativer Ebene herstellen. Von Relevanz für den Ausgangspunkt dieser Studie sind hier u. a. die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie von Viernickel u. a. (2013). Deren Ergebnisse zur kollektiven Perspektive von Fachkräfte-Teams auf externe Erwartungen – in der Studie sind dies die in den Bildungsprogrammen formulierten bildungsprogrammatischen Erwartungen und Ziele – zeigen einerseits eine damit einhergehende Heraus- bis Überforderung („Umsetzungsdilemma", ebd., 13) und andererseits Unterschiede bezüglich des kollektiven Umgangs damit. Auf der empirischen Grundlage von Gruppendiskussionen in drei verschiedenen Bundesländern rekonstruierten die Autorinnen die Handlungsorientierungen von Fachkräfte-Teams, die von einer kollektiv hergestellten stabilen Grundlage pädagogischer Werte bis hin zu einer kollektiven Distanzierung zu den externen Erwartungen reichen.
Das Erkenntnisinteresse des Habilitationsprojektes bezieht sich auch auf die kollektive Bedeutsamkeit externer Erwartungen und Standards für Kita-Teams und fragt nach der kollektiven Herstellung von Professionalität angesichts einer Vielzahl von externen an das Team herangetragenen Orientierungen. Der hier vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen

doi.org/10.35468/5973-15

auf der performativen Ebene hergestellt werden – vor dem Horizont einer potenziellen Orientierungsungewissheit auf proponierter und performativer Ebene.

2 Methodologischer Rahmen des Projektes und Fallauswahl

Die übergeordnete Forschungsfrage des Habilitationsprojektes lautet entsprechend: Wie wird Professionalität durch frühpädagogische Fachkräfte in Kita-Teams interaktiv hergestellt? Professionalität bzw. professionelles Handeln wird im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie als organisationales Handeln verstanden. Im Zentrum steht die kontinuierliche Bewältigung der „notorischen Diskrepanz" zwischen den mannigfaltigen Erwartungen, Normen und Anforderungen, um die die Fachkräfte-Teams wissen, und der habitualisierten Praxis (Orientierungsrahmen im weiteren Sinn). Dies gelingt durch die Herstellung einer „konstituierenden Rahmung" (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 4.), die den konjunktiven Erfahrungsraum der Kita, insbesondere das pädagogische Milieu (vgl. Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018), strukturiert und die grundlegend eine „Fremdrahmung" (Bohnsack 2020, 33) darstellt. Sie bezeichnet die (verdeckte) Subsumierung des zu bearbeitenden Problems unter die Eigenlogik der Organisation und fungiert als „organisationale Strukturbedingung für den jeweiligen Interaktionsmodus" (Bohnsack 2017, 135). Professionalität bemisst sich hier folglich nicht an normativen Kriterien. Vielmehr geht es darum, inwiefern innerhalb der Organisation ein konsistent gültiges und kohärentes Prinzip herausgebildet wird, um das von der Klientel an die Organisation herangetragene ‚Problem' bzw. den Sachverhalt zu bearbeiten. Im Kontext der Kindertagesstätte bezieht sich dies auf die kindliche Entwicklung, die den zentralen Fokus des professionellen Handelns darstellt. Im Habilitationsprojektes wird diese Kohärenz und Konsistenz des Bearbeitungsprinzips zudem auf den beiden Ebenen der Performanz, der proponierten und der performativen, unter dem Aspekt ihrer Relationierung in den Blick genommen.
In Anlehnung an Luhmann (2011) bedeutet dies, dass sich Professionalität als implizite Zuständigkeitserklärung verstehen lässt, die der kollektiven Handlungspraxis der Akteur:innen, d. h. ihrem „Sprechen, Darstellen und Argumentieren" (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, 13) zugrunde liegt. Damit ist die konstituierende Rahmung auch dafür verantwortlich, „wie die Klientel selbst zur Steuerung des Interaktionsprozesses beitragen kann oder auch nicht" (Bohnsack 2020, 35).
Auf der Grundlage der Datensorten der Gruppendiskussion (Bohnsack u. a. 2010) und der fokussierten Ethnografie (Knoblauch 2001; in Kombination mit Video- und Audiodaten) werden folgende Analyseebenen berücksichtigt (Abb. 1):

doi.org/10.35468/5973-15

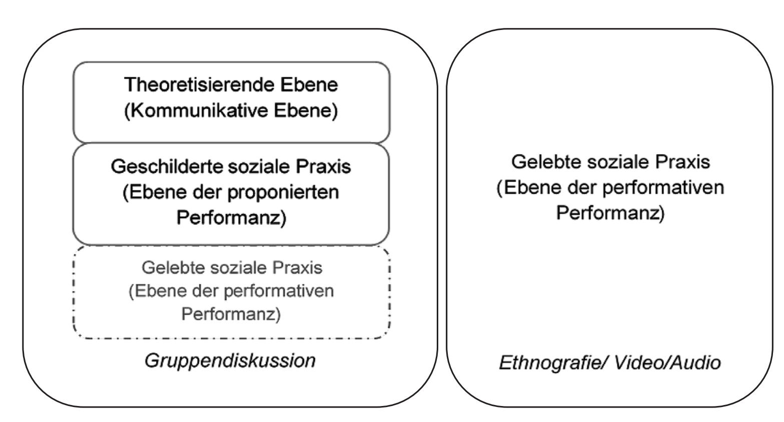


Abb. 1: Zusammenhang von Datensorten und fokussierten Analyseebenen; Quelle: eigene Darstellung

Diesen Analyseebenen lassen sich folgende Teilfragestellungen zuordnen:
- Welche externen Erwartungen, Anforderungen und Programmatiken werden von Fachkräfte-Teams aufgegriffen und kollektiv verhandelt (theoretisierende/kommunikative Ebene)?
- Welche Logik lässt sich aus der geschilderten sozialen Praxis bezüglich des pädagogischen Milieus herausarbeiten (Ebene der proponierten Performanz)?
- Welcher Logik folgt die gelebte soziale Praxis des pädagogischen Milieus (Ebene der performativen Performanz)?
- In welchem Verhältnis stehen diese drei Ebenen zueinander?

Das Habilitationsprojekt[5] basiert einerseits auf Gruppendiskussionen mit 10 Fachkräfte-Teams, die jeweils zu zwei Erhebungszeitpunkten im Winter 2017/18 und 2018/19 erhoben wurden. An den Gruppendiskussionen haben jeweils ca. 8 Fachkräfte teilgenommen, unter Beteiligung der Leitung. Die ethnografische Teilstudie folgt dem Ansatz der fokussierten Ethnografie (Knoblauch 2001). Im Rahmen einer achtzehnmonatigen Feldphase wurden in vier inklusiven Kindertageseinrichtungen Feldaufenthalte von insgesamt 350 Stunden durchgeführt und dabei acht Fokuskinder und ca. zehn Fachkräfte (Bezugserzieher:innen) in ihrem pädagogischen Alltag begleitet. In der teilnehmenden Beobachtung wurden ergänzend Audioaufnahmen und Videografien eingesetzt. Die Integration des umfassenden Datenkorpus erfolgte in Anlehnung an eine ethnografische Collage (Friebertshäuser u. a. 2013). Auditive und audiovisuelle Daten wurden, ergänzend zu teilnehmenden Beobachtungen, in interaktiv besonders dichten Situationen eingesetzt bzw. dann, wenn eine detaillierte Beobachtung für das Erkenntnis-

5 Die im Habilitationsprojekt zentralen Daten habe ich im Rahmen des Verbundprojektes *Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen* (KoAkiK, Laufzeit 01/2017-03/2020) erhoben, das in Kooperation der Leibniz Universität Hannover und der Medizinischen Hochschule Hannover durchgeführt wird.

doi.org/10.35468/5973-15

interesse zielführend war. Für die weitere Verarbeitung wurden alle Datensorten in die „Schriftlichkeit" (Breidenstein u. a. 2015, 91) überführt, d. h. Transkripte der Audioaufnahmen und szenische Darstellungen der Videografien wurden erstellt und als erweiterte Transkriptionen in die Beobachtungsprotokolle integriert.[6]
Beide Datensorten werden im Rahmen des Habilitationsprojektes mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014) in ihrer Relationierung analysiert. Die Bearbeitung des Materials erfolgt im Rahmen der Dokumentarischen Methode als fortwährende komparative Analyse. In der Grounded Theory erfolgt dies gemäß der „constant comparative method" (Glaser & Strauss 1969, 101; zitiert nach Bohnsack 2014, 217) mittels des sukzessiven minimalen und maximalen Fallvergleichs.
Im Beitrag steht die komparative Analyse von zwei Kindertageseinrichtungen im Mittelpunkt (siehe Abb. 3). Es werden jeweils die Gruppendiskussionen des ersten Erhebungszeitpunktes und eine beobachtete Fachkraft-Kind-Interaktion herangezogen. Im Fall der Kita *Vogelnest* wurde die Gruppendiskussion des zweiten Erhebungszeitpunktes zusätzlich berücksichtigt, da die Fachkraft, zu der die Beobachtung vorliegt, lediglich an der Gruppendiskussion des zweiten Erhebungszeitpunktes beteiligt war.[7]
Dabei wird erstens die – im pädagogischen und im Team-Milieu (s.u.) – dominante konstituierende (Fremd-)Rahmung rekonstruiert. Diese wird zweitens fallintern relationiert und auf Homologien und Diskrepanzen hin untersucht. Drittens schließt sich ein Vergleich der Relationierung über die zwei Fälle hinweg an (Tab. 2).

Tab. 2: Relationierung der Vergleichsebenen; Quelle: eigene Darstellung

Proponierte Performanz (GD *Rotmilan*)	Performative Performanz (Ethnografie *Rotmilan*)	Beziehung proponierte und performative Performanz (Kita *Rotmilan*)
Proponierte Performanz (GD *Vogelnest*)	Performative Performanz (Ethnografie *Vogelnest*)	Beziehung proponierte und performative Performanz (Kita *Vogelnest*)
Vergleich proponierte Performanz (GD *Rotmilan* und *Vogelnest*)	Vergleich performative Performanz (Ethnografie *Rotmilan* und *Vogelnest*)	Vergleich der Beziehung proponierte und performative Performanz (Kita *Rotmilan*)

6 Der Darstellungsmodus variiert so innerhalb der ethnografischen Collage, allerdings bleibt die Bedeutung der Perspektive des Forschenden bzw. seiner Standortgebundenheit dabei erhalten: Die Notwendigkeit der Selektivität und Perspektivität, die in der Ethnografie zu den ihr eigenen charakteristischen Prinzipien erhoben wurden (Budde, 2015), betreffen ebenso die Auswahl der Situationen und die Platzierung der Instrumente bei der Erfassung auditiver und audiovisueller Daten.

7 Die Gruppendiskussionen des zweiten Erhebungszeitpunktes werden in der Analyse, wie im vorliegenden Fall, ergänzend berücksichtigt. Im Fall der Kita Rotmilan hat die Fachkraft, die an der ausgewählten beobachteten Situation beteiligt war, auch an der Gruppendiskussion des ersten Erhebungszeitpunktes teilgenommen.

doi.org/10.35468/5973-15

3 Ergebnisse

3.1 Kita *Rotmilan*

Konstituierende Rahmung auf der Ebene der proponierten Performanz: Kita *Rotmilan*

Die Skizzierung der konstituierenden Rahmung der Kita *Rotmilan* auf der Ebene der proponierten Performanz wird anhand eines exemplarischen Auszugs aus der Gruppendiskussion veranschaulicht.

Insgesamt wird deutlich, dass das Fachkräfte-Team der Kita *Rotmilan* ein hohes Maß an Selbstsicherheit hinsichtlich der eigenen fachbezogenen Praxis zeigt. Dies äußert sich darin, dass die kollektiv geteilte Orientierung in Abgrenzung zu exterioren fachlichen Programmen entworfen wird, wie sich exemplarisch in der folgenden Passage dokumentiert:

Auszug 1 (Zeile 131-134)[8, 9]

131	Uf	Ich glaub dass man da auch unterscheiden muss (.) es gibt einmal so das (.) ich nenn das mal
132		das normale Leben (.) was wir hier leben mit den Angeboten und dem was wir so äh
133		konzeptionell inhaltlich hier anbieten und dann gibt es äh irgendwelche Programme die uns
134		von außen auferlegt sind (.)

Die kollektive Orientierung priorisiert die gemeinsame alltägliche Praxis, wie gleich in dieser Eingangssequenz – zunächst auf theoretisierender Ebene – deutlich gemacht wird („das normale Leben“, Z. 132). Damit wird bereits auf einer kommunikativen Ebene ein Gegenhorizont zu den an sie als Team herangetragenen externen Erwartungen formuliert, „Programme die uns von außen auferlegt sind“ (Z. 133f.). Von dem indexikal angedeuteten ‚Außen‘ und den von diesem an die Einrichtung herangetragenen Programmen grenzt sich die Fachkraft, stellvertretend für ihr Team, ab.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird die hier erwähnte alltägliche Praxis auch auf einer konjunktiven Ebene verhandelt und hinsichtlich der Frage, wie die Initiativen des Kindes und der Fachkräfte in Bezug auf die kindliche Lernentwicklung in ein Verhältnis zueinander gebracht werden können, konkretisiert.

8 Transkription in Anlehnung an TiQ: @ = lachend gesprochen, Unterstreichungen = Betonung, ° = leiser gesprochen, (.) = kurzes Absetzen, (2) = Pause (Dauer in Sek.), ∟ = Überlappung von Redebeiträgen, :: = Dehnung; ((Tür wird geöffnet)) = Anmerkungen zu Störungen, Besonderheiten im Gesprächsverlauf.

9 Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme. Im Transkript wird jeweils der Anfangsbuchstabe mit dem Zusatz für weiblich oder männlich verwendet (z. B. Af oder Km); Yf steht für die Interviewerin.

doi.org/10.35468/5973-15

Auszug 2 (Zeile 238-252)

238	Km:	@Wenn das Kind gefördert@ wird lernt es vielleicht do/ trotzdem nicht unbedingt (.)
239		so gut als wenn es selber
240	Uf:	∟ (rüber)
241	Aef:	∟ ((lacht))
242	Af:	∟ Das hab ich ja nicht/
243		((andere steigen in Lachen ein))
244	Km:	@jetzt komm ich mit meinem Selbstlernen@
245		((geräuschvolles, stimmungsvolles Lachen setzt sich fort, Aef mit hoher Stimmlage: hu hu hu
246		hu))
247	Km:	als wenn es selber die Idee hat „Ich möchte n Kuchen backen"
248	Aef:	∟ Genau
249	Af:	∟ Ja:::?
250	Km:	Ja? und dann kommst du ins Spiel und sagst „ok"/
251	Ff:	(unmittelbar anschließend) Das trifft sich ja gut (.) (flötend) -Ich wollt dich gerade fördern-
252		((mehrere, darunter Uf, Jf, Mf, beginnen laut zu lachen))

Im Team besteht Einigkeit, dass die Initiativen des Kindes Priorität haben und von den Vorstellungen der Fachkräfte nicht leichtfertig überlagert werden dürfen. In einem antithetischen Modus (inklusiver Modus) werden dabei die Verantwortung der pädagogischen Fachkraft für die Lernentwicklung des Kindes und die Bedingungen verhandelt, unter denen in die Initiativen des Kindes eingegriffen werden dürfe oder sogar müsse.

Die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Norm und Praxis als Kernproblem der konstituierenden Rahmung (Orientierungsrahmen i.w.S.) ist in diesem Fachkräfte-Team also vor allem in einer zweifachen Relationierungsleistung zu sehen: einerseits in Bezug auf externe Programme (in Form der Abgrenzung), andererseits in Bezug auf die Relationierung pädagogischer Vorstellungen über die kindlichen Interessen und Bedürfnisse zu den tatsächlichen, situativ aktualisierten kindlichen Handlungsinitiativen.

Eine Position im Team ist, dass ‚Probleme' in der kindlichen Lernentwicklung einen pädagogischen Eingriff indizieren, der die Initiativen des Kindes zwar berücksichtigt, aber auch legitimiert, – im Interesse des Kindes – über diese hinauszureichen. Förderung im Verständnis dieser *ersten* Position basiert auf einer Planung, die an der Identifikation von „Defiziten" (Z. 255) ansetzt. Sie stellt den negativen Gegenhorizont zu einer *zweiten* Position dar, deren non-direktiver Zugriff auf die Bereitstellung einer anregungsreichen Lernumwelt beschränkt bleibt und in Verbindung mit dem Konzept des ‚Selbstlernens' entworfen wird. Als Grund für diese Zurückhaltung wird darauf verwiesen, dass der Eingriff der Fachkraft als zu zufällig und damit nicht verlässlich genug an die Initiative und Bedürfnisse des Kindes anknüpfend verstanden wird. Somit betont diese zweite Position die Verantwortung des Kindes für seine ‚Lernentwicklung'.

doi.org/10.35468/5973-15

Auszug 3 (Zeile 375-382)

375	Ff:	Ja gut (.) auf der anderen Seite. Könnt ihr euch an Lm erinnern (.) der den ganzen Tag vor der
376		Waschmaschine stand (.)
377	Af:	jap
378	Ff:	wenn man den da nicht rausgeholt hätte (.) dann wär der vielleicht drei Jahre davor stehen
379		geblieben (.) also da hatten wir doch schon den Ansatz (.) ihn da auch zu fördern (.) und ihm
380		Alternativen anzubieten um sich auch weiterzuentwickeln (.) also da/ bei manchen da wär ich/
381		da könnt ich nich sagen ob die das aus freien Stücken wirklich schaffen würden (.) keine
382		Ahnung (.) aber da haben wir doch schon den Ansatz dass wir da auch (.) Impuls geben

Der Diskurs mündet schließlich in einer Synthese. Zwar werden die Unterschiede der beiden Varianten der konstituierenden Rahmung nicht überwunden, doch tritt die zugrunde liegende gemeinsame Orientierung in den Vordergrund, die bei einem zu beobachtenden Grad der Stagnation der kindlichen Entwicklung eine Intervention legitimiert. Übergeordnet basiert die Rahmenkongruenz dieses Teams auf der Abgrenzung von exterioren fachlichen Programmen und dem Anschluss der eigenen Praxis an die beobachtete Alltagspraxis des Kindes und dessen Orientierungen – wozu ein Zugriff in die selbsttätige Lernentwicklung des Kindes gehört, der unter bestimmten Bedingungen legitim erscheint.

Konstituierende Rahmung auf der Ebene der performativen Performanz: Kita *Rotmilan*

Die Rekonstruktion der konstituierenden Rahmung der Kita *Rotmilan* auf der Ebene der performativen Performanz des pädagogischen Milieus basiert hier auf einer Spielsituation zwischen Kind *Adal* (Am) und Fachkraft *Anke Ahrens* (Af). Die folgenden Auszüge sind einer Passage kurz vor Abschluss der gesamten Situation entnommen, in der es darum geht, eine Lego-Figur in ein Fahrzeug zu setzen. Die Bearbeitung des Kernproblems der konstituierenden Rahmung ist hier in der Relationierung des Sachbezugs mit den aktualen, situativen Bedürfnissen und Interessen des Kindes zu sehen.

Auszug 1 (Zeile 204-207)

204		*Af* und *Am* haben gemeinsam ein Pizza-Fahrzeug aus Lego-Steinen gebaut. Am setzt Bausteine
205		als Dach auf das Fahrzeug. Kurz betrachten beide das fertige Fahrzeug. Dann entfernt Am den
206		letzten Baustein wieder.
207	Am:	Aber da/erst muss ich den Menschen packen?

Die Orientierung der Fachkraft am Sachbezug besteht im weiten Sinne darin, *Adal* (Am) bei seinem Erkenntnisprozess und im engen Sinne darin, ihn bei der Fertigstellung eines Fahrzeugs zu unterstützen. *Adal* selbst konkretisiert diesen Sachbezug, indem er die Bedingung festlegt, unter der das Fahrzeug für ihn als fertiggestellt gilt, „Aber da/erst muss ich den Menschen packen“ (Am, Z. 207).

doi.org/10.35468/5973-15

Auszug 2 (Zeile 235-250)

235		Er nimmt die Lego-Figur und setzt sie in die Lücke, die der entfernte Baustein freigegeben
236		hat. *Af* beobachtet seine Handlung.
237		*Am* hat nach einem Baustein gegriffen.
238	Am:	Hm.
239		*Af* greift nach dem Fahrzeug. *Am* fasst nach dem Fahrzeug. *Af* hebt das Fahrzeug hoch, dreht
240		es herum, stellt es in einem anderen Winkel wieder hin. *Am* streckt beide Hände nach dem
241		Fahrzeug aus. *Af* hält das Fahrzeug weiterhin fest. Sie zeigt mit einem Finger auf die Figur.
242	Af:	Schau mal hier. Wie breit der is (.) hier oben. (2) Siehst du das? (2) Kannst du das sehen, Am?
243	Am	(hält kurz inne): Hm.
244	Af:	Nimm den noch mal raus, nimm den noch mal bitte raus?
245		Sie nimmt die Figur in die Hand.
246	Af:	Und jetzt versuch den mal/
247		*Am* hat den hinteren Teil des Fahrzeugs abgemacht und nimmt ihr die Figur aus der Hand.
248		Weil sie sie festhält, wendet er ein wenig Kraft an, um sie aus ihren Fingern zu entfernen.
249	Af:	Ah okay?
250		Sie beobachtet weiter, was er macht.

Die Orientierung von *Anke Ahrens* (Af) richtet sich primordial, wie am Situationsverlauf erkennbar, an einem Erkenntnisfortschritt von *Adal* aus, jedoch zunächst nicht an seiner Perspektive. Dabei deuten die konkreten Handlungsinitiativen der Fachkraft spezifische Vorstellungen bezüglich eines bevorzugten Erkenntnisweges an: Nach anfänglicher Beobachtung der Handlung *Adals* initiiert *Anke Ahrens* einen Differenzierungsversuch, um seinen Fokus auf die Ursachen des Problems zu lenken. Dabei macht sie ihn mehrfach auf ein Detail – die Breite der Figur – aufmerksam, das sie als wesentlich für die Ursachenbestimmung zu halten scheint (z. B. „Schau mal hier. Wie breit der is (.) hier oben. (2) Siehst du das?"", Af, Z. 242). Sie fordert ihn schließlich auf, die Figur aus dem Fahrzeug zu nehmen. *Adal* folgt ihrer Aufforderung hingegen eher zufällig während er seinem eigenen Ansatz der Problemlösung verfolgt, die eher einer Versuch-Irrtum-Logik folgt. Die hier sichtbare überwiegend korporierte Verhandlung um die Deutungs- und Gestaltungshoheit setzt sich auch im Folgenden fort:

Auszug 3 (Zeile 270-279)

270		*Am* versucht nun 10 Sekunden lang, die Figur in das Fahrzeug zu stecken. *Af* verfolgt
271		sein Handeln nach wie vor aufmerksam.
272	Af:	okay?
273		Er nimmt die Figur kurz raus, macht sie gerade und versucht es erneut für weitere 15
274		Sekunden. Er nimmt die Figur kurz erneut hoch, begradigt sie wieder, versucht es weiter für
275		weitere 8 Sekunden. *Af* stützt das Kinn auf den Arm und schaut ihm weiterhin aufmerksam zu.
276	Am:	( )
277		*Am* hält inne, schaut hoch. Er hat es jetzt insgesamt knappe 30 Sekunden probiert.
278	Am:	°Geht nicht°
279	Af:	Das geht nicht.

doi.org/10.35468/5973-15

Adal setzt sich schließlich durch während *Anke Ahrens*, in Reaktion darauf, in einen zurückhaltenden, beobachtenden Modus zurückkehrt. *Adal* ist (noch) nicht an dem Punkt der Problemanalyse, zu dem ihn *Anke Ahrens* durch ihre Handlung führen wollte. Insgesamt etwa dreißig Sekunden verwendet er auf den Versuch, die Figur in das Fahrzeug zu schieben, bevor er zu Schluss kommt, „°geht nicht°" (Z. 278). Darin ist eine Synchronisierung der Erkenntnisstände von Fachkraft und Kind zu sehen. Beide gehen jetzt von demselben Problem aus und haben damit eine gemeinsame Basis für die weitere Bearbeitung erlangt.

Auszug 4 (Zeile 280-286)

280	Af:	Am, ich glaub, der brauch erstmal n Sitz.
281	Am:	Hm;
282	Af:	Hm;
283		*Am* und *Af* wenden sich den herumliegenden Bausteinen zu.
284	Af	(auf die Bausteine blickend): Such doch mal n Sitz.
285		Er holt einen Sitz aus einem Lego-Haus, das neben den Bausteinen steht. Sie hält ihm einen Teil
286		des Fahrzeugs hin und er befestigt den Sitz darauf.

Der abschließende Diskursverlauf findet in Form eines parallelen Modus statt: Auf der Basis der gemeinsamen Erkenntnis greift *Adal* den Gestaltungsvorschlag von *Anke Ahrens* auf, den Wiederaufbau des Fahrzeugs mit dem Sitz für die Figur zu beginnen, und folgt auch ihrer Konkretisierung, „such doch mal n Sitz" (Z. 284). Die Beharrlichkeit, mit der *Adal* seiner Orientierung folgt und die Bedeutung dieser für die Handlungspraxis der Fachkraft, tragen dazu bei, dass er nach und nach mehr Verantwortung für die Deutungshoheit und Strukturierung der Situation erhält.

Fallinterne Relationierung der konstituierenden Rahmung: Kita *Rotmilan*

Sowohl auf der Ebene der proponierten als auch der performativen Performanz wird eine Orientierung am Sachbezug deutlich, welche die selbsttätige Entwicklung des Kindes zentral setzt. Die Relationierung mit den aktualen, situativen Bedürfnissen und Interessen des Kindes stellt auf beiden Ebenen die konstituierende Rahmung dar.

Auf der Ebene der proponierten Performanz wird diese Relationierung mit verschiedenen Exemplifizierungen aus der Praxis verhandelt. Besonders kritisch werden dabei die Bedingungen des pädagogischen Zugriffs auf die selbsttätigen Prozesse des Kindes diskutiert; diese stehen im grundlegenden Verdacht eines pädagogischen Übergriffs und müssen in besonderer Weise legitimiert werden.

Homolog zur Ebene der proponierten Performanz steht auch auf Ebene der performativen Performanz dieser Sachbezug der kindlichen Autonomie – das Anliegen des Kindes, das Lego-Auto fertigzustellen – ebenso wie das Kernproblem der

doi.org/10.35468/5973-15

Bearbeitung der notorischen Diskrepanz im Vordergrund. Letzteres verweist auf die spannungsreiche Dialektik der Autonomie des Kindes und der pädagogischen Vorstellungen der Fachkraft *Anke Ahrens*. Analog zu der intensiven Verhandlung des als ‚legitim' geltenden pädagogischen Zugriffs im dialektischen Verhältnis zur Autonomie des Kindes auf der Ebene der proponierten Performanz kann auf dieser Ebene nachvollzogen werden, wie sich das Spannungsverhältnis in der Beziehung zwischen *Anke Ahrens* und *Adal* aktualisiert. Aus der Rekonstruktion geht die situative Verhandlung des pädagogischen Zugriffs durch die Fachkraft einerseits und des Umgangs des Kindes andererseits damit hervor. Die auf den situativen Beobachtungen von *Anke Ahrens* beruhenden pädagogischen Vorstellungen bestimmen die Situation, vor allem die Möglichkeiten der Ausgestaltung der Situation durch *Adal*, signifikant. Gleichzeitig ist rekonstruierbar, wie durch die beharrlichen Handlungsinitiativen des Kindes eine authentische Verhandlung des Sachbezugs stattfindet, in der sich das Kind mit seiner Orientierung seiner Perspektive schließlich durchsetzt.

3.2 Kita *Vogelnest*

Konstituierende Rahmung auf der Ebene der proponierten Performanz: Kita *Vogelnest*

Im Folgenden wird jeweils ein Auszug aus den Gruppendiskussionen beider Erhebungszeitpunkte herangezogen. In den Gruppendiskussionen des Kita-Teams dokumentiert sich ein univoker Modus (inklusiver Modus). Im präsentierten Auszug der ersten Gruppendiskussion zeigt sich dies auf sprachlicher Ebene in der häufigen Verwendung der Pronomen „wir" und „man" (z. B. Z. 170, Z. 174) und in Formulierungen wie „unsere Pädagogik" (Af, Z. 185), „unser Tagesablauf" (Af, Z. 187). In der zweiten Gruppendiskussion, aus der der zweite Auszug („Rakete") stammt, dokumentiert sich der univoke Modus in der interaktiven Dichte einer „Fokussierungsmetapher" (Bohnsack & Przyborski 2010, 234).[10]

Auszug 1 (Zeile 169-211)

169	Af:	Ja:: zum Beispiel auch ähm im Rollenspiel, wenn die Kinder zum Beispiel einen Zirkus bauen
170		möchten, dann (.) holt man sich erstmal hier ein Buch; wie sieht überhaupt ein Zirkus
171	Yf:	∟Hm
172	Af:	aus? was gibt es im Zirkus? welche Ti::ere? wie sehen die au:s?
173	Yf:	ja
174	Af:	und dann baut man zusammen einen Zirkus auf, man verkleidet sich, man schminkt sich, sowas
175		also. Besonders im Rollenspiel, wenn man etwas bau:t und die Kinder vielleicht grad keine
176		Vorstellung haben.

10 An der Gruppendiskussion des zweiten Erhebungszeitpunktes war die Fachkraft Kerstin Keller (Kf) beteiligt, zu welcher der vorzustellende Auszug aus der Beobachtung vorliegt (siehe Abschnitt 3.2.2).

doi.org/10.35468/5973-15

177		Hm
178	Yf:	Dass man da Bücher holt. oder mal zusammen schaut vielleicht hat=n anderes Kind eine Idee:
179	Af:	Hm. (2) Ist das jetzt grade so aus der äh was/also was sie regelmäßig machen? oder ist das was zur/hm
180	Yf:	∟ Ja:: das machen wir regelmäßig. genau wir bau=n mit den Kindern in der ersten
181	Af:	Spielzeit und (.) ähm (.) genau. das äh/ das ist unser/ unsere Pädagogik.
182		ja
183	Yf:	unser Tagesablauf.
184	Af:	∟ Hm
185	Yf:	Also der Vormittag ist halt eingeteilt in zwei Spielzeiten und nem Übergang dazwischen; ne?
186	Mf:	und die erste Spielzeit ist halt eine sehr äh:: sehr Lebhafte? wo ganz viel Rollenspiel äh
187		∟ Hm
188	Yf:	passiert; wo die Kinder halt Situationen von zu Hause und aus ihrem alltäglichen
189	Mf:	∟ Hm ∟ hm
190	Yf:	Leben (.) ähm alles was sie beschäftigt oder so auch mitbringen. und zusammen mit den äh
191	Mf:	pädagogischen Fachkräften dann in den Gruppen auch äh umsetzen; dann entstehen
192		∟ Hm
193	Yf:	halt genau solche Sachen wie Zirkus oder (.) manchmal ist es auch ähm weiß ich nicht die
194	Mf:	Baustelle vor der Tür irgendwie sie gesehen haben und die gerade Thema ist die und die
195		∟ ((Bestätigung des Teams))
196		Hm (.) hm
197	Yf:	dann nachgebaut wird
198	Mf:	∟ Hm
199	Yf:	oder solche Sachen. ähm::: und dann gibt es einen Übergang; das würden glaube ich andere
200	Mf:	Einrichtungen als Kreis irgendwie so klassisch beschreiben. ähm und danach ist halt eher so
201		eine äh zweite Spielzeit ähm die ein bisschen ruhiger is; weil die Kinder sich dann halt
202		ausgelebt haben. alle ihre:: Sachen erstmal losgeworden sind und haben dann auch die Ruhe
203		ähm etwas Ruhiges zu machen. Und dürfen dann ähm äh oder machen dann halt eher ähm/
204		haben dann die Möglichkeit sich auf ruhigere Sachen auch einzulassen wie dann
205		Situationsbücher die sie gemeinsam mit den Erziehern herstellen. oder
206		∟ Hm
207	Yf:	auch mal ähm in Bücher gucken.
208	Mf:	Brettspiele spiel=n.
209	Af:	Brettspiele spielen.
210	Mf:	Hm
211	Yf:	°Also°, am Tisch spielen °genau°.

Die konstituierende Rahmung besteht hier vor allem in der Relationierung der allgemeingültigen Konzepte der Schörl-Pädagogik[11] – ‚erste und zweite Spielzeit', ‚Übergang', ‚Rollenspiel' – mit der Alltagspraxis und den situativen Interessen des einzelnen Kindes. Die trägerübergreifend gültige Pädagogik der Einrichtung (Orientierungsschema) im Sinne der normativen Programmatik der Organisation ist dabei schon konzeptionell auf die situativen Bedürfnisse und Interessen der

11 Schmaus & Schörl (1978): Sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten. 5. Aufl. München: Kösel.

doi.org/10.35468/5973-15

Kinder ausgerichtet. Die konstituierende Rahmung bezieht sich vor allem darauf, die allgemeingültigen Konzepte mit der konkreten Praxis zu vermitteln. Die Erst-Kodierung besteht somit darin, den kindlichen Bedürfnissen und Interessen individuell und situativ nachzugehen.
Dabei deutet sich an, dass das anfängliche Beispiel ‚Zirkus bauen', sowohl das Thema Zirkus als auch das Vorgehen beim Bauen eines Zirkus, ein typisches, routiniertes Geschehen in der alltäglichen Kita-Praxis darstellt. Dass es sich um einen kondensierten Eindruck der Praxis handelt, dokumentiert sich in der Formulierung „man". Die Nachfrage der Interviewerin (Z. 180f.) fordert sie zudem zur Explikation des vorher zum Teil auf indexikaler Ebene verbleibenden Einblicks in die Praxis auf. Die Explikation der konjunktiven Praxis wird schließlich von der Leitung *Marta Miethke* (Mf) übernommen und ergänzt das Gesagte durch weitere Fachbegriffe, z. B. mit dem Verweis auf „zwei Spielzeiten" (Mf, Z. 186), „nem Übergang dazwischen" (Mf, Z. 186)[12] und „Rollenspiel" (Mf, Z. 187), die auf das Orientierungsschema auf organisationaler Ebene rekurrieren. Sie, so deutet es sich an, hat in der Funktion der Leitung einen anderen Blick auf die Praxis (näher am kommunikativen Wissen), wie sich in der ‚Übersetzung' der spezifischen Begriffe dokumentiert, die Ausdruck der Organisationskultur sowie der leitbildbezogenen Selbstrepräsentation (der ‚corporate identity', Bohnsack 2017, 129f.) sind (z. B. Z. 200f).

Auszug 2 (Zeile 213-239)

213	Mf:	Wir sind ja [Name Stadtteil]. sozialer Brennpunkt; alle Kinder die wir haben fünfundzwanzig in
214		einer Gruppe (.) ähm
215	Yf:	∟ Ja
216	Mf:	mehr als die Hälfte davon tatsächlich mit Herausforderungen die sie hier täglich
217	Yf:	∟ Hm
218	Mf:	ähm (.) mit herbringen. und das muss halt immer erstmal irgendwo bleiben. und dafür
219	Yf:	∟ Hm
220	Mf:	ist halt diese erste Spielzeit besonders wichtig. ne? dass sie erstmal in Bewegung
221	Yf:	∟ Hm
222	Mf:	kommen. Bewegung auch loswerden. ähm Gespräche loswerden. also ich glaube
223	Yf	∟ Hm
224	Mf:	das prägt unser Haus auch sehr dass wir ganz viel mit den Kindern und auch mit den
225		((Jemand hustet))
226	Mf:	Eltern aber als erstes natürlich mit den Kindern immer im Gespräch sind. Weil sie ganz
227	Yf:	∟ Hm
228	Mf:	viel haben was sie so mitbringen und was sie erstmal erzählen müssen. und ich glaube das/ das

12 Hier bezieht sie sich auf die Schörl-Pädagogik, nach der Einrichtungen des Trägers ‚Caritas' arbeiten. Der Träger gibt mit der Schörl-Pädagogik und den spezifischen Begrifflichkeiten einen spezifischen institutionellen Rahmen vor (Organisationskultur), der in den Einrichtungen in diesen Grenzen wiederum eigenständig umgesetzt wird (Organisationsmilieu).

doi.org/10.35468/5973-15

229		prägt es auch irgendwie sehr. ne? und daraus guckt man äh/ ist es dann glaub ich häufig so dass
230		dann geguckt wird „was machen wir daraus jetzt?“
231	Yf:	∟ Hm, hm.
232	Mf:	was die Kinder so morgens mitbringen, und was können wir daraus jetzt als Ro:llenspiel oder
233		als Situation irgendwie nutzen ähm um mit den Kindern damit
234	Yf:	∟ Hm,
235	Mf:	gemeinsam etwas zu machen, ne? und manchmal sind es Gruppen die dann zusammen
236	Yf:	∟ Hm
237	Mf:	etwas machen manchmal ist es auch nur ein Kind alleine was sich etwas aussucht.
238	Af:	Genau. Prinzessin. Schloss. oder so.
239	Mf:	Ja:: genau.

In Bezug auf die Relationierung mit der konkreten Praxis erscheint insbesondere das spezifische Einzugsgebiet der Einrichtung relevant: Auf der Ebene der proponierten Performanz wird die erste Spielzeit einrichtungs- bzw. erfahrungsraumspezifisch mit einem kathartischen, sich täglich wiederholenden Reinigungsritual in Verbindung gebracht, bei dem Kinder sich durch tobendes, weitestgehend ungeleitetes Spiel von den vermeintlich belastenden Erfahrungen in der Herkunftsfamilie befreien sollen. Während das Ausagieren des Erlebten in der ersten Spielzeit im Vordergrund steht, beginnt die konstruktive und im eigentlichen Sinne pädagogische Arbeit mit den Kindern in der zweiten Spielzeit. Homolog zu der Struktur zweier aufeinander folgender Spielzeiten, die durch einen „Übergang“ miteinander verbunden sind, steht somit zunächst eine quasi-therapeutische Praxis im Vordergrund, die in der Handlungslogik der pädagogischen Praxis im engeren Sinne, der Unterstützung der Exploration des Kindes, vorangeht.[13]
Im folgenden Beispiel „Rakete“, einem Auszug aus der Gruppendiskussion zum zweiten Erhebungszeitpunkt, dokumentiert sich der univoke Modus in der interaktiven Dichte („Fokussierungsmetapher“, Bohnsack & Przyborski 2010, 234) des Berichts der Fachkräfte über ein Raketenprojekt, das zwei Kinder der Einrichtung selbstständig verfolgt haben. Orientierungsrahmen i.w.S. ist das Verhältnis von organisationaler Norm und Praxis als Kernproblem der konstituierenden Rahmung. Wie im Beispiel „Rakete“ deutlich wird, wird dem Kind und dessen selbstständigen Verfolgen eigener Interessen eine hohe Priorität eingeräumt.

13 Das Spezifische der Arbeit bzw. des Selbstverständnisses des Fachkräfte-Teams ergibt sich zudem aus der Wahrnehmung der Familie durch die Fachkräfte. Da dieser Bereich über die thematische Ausrichtung des Beitrages hinausreicht, wird an dieser Stelle nicht vertiefend darauf eingegangen.

doi.org/10.35468/5973-15

Auszug 3 (Zeile 146-159)

146	Sf:	Und=der=le/ Und sie ham ich glaub ich/ ich glaub ich muss lügen/ fast jeden Tag diese
147	Kf:	∟Ja
148	Sf:	Rakete wieder aufgebaut. Und die wurde dann auch mit Alufolie und ich weiß nich/
149	?f:	∟°stimmt°
150	Sf:	mit dem Ring
151		((mehrere reden unverständlich durcheinander))
152	Mf:	∟Und die wurde auch immer spezieller. Das hat man auch sehr deutlich geseh=n
153	Sf:	∟Ja, die hat sich jedes Mal verändert.
154	Yf:	∟@Ja, ja@
155	Mf:	Ne? Am Anfang war das/ ich sag das mal/ sehr einfache Rakete, ne=
156	Kf:	∟Runder Tisch ( )
167	Mf:	∟Runder
158	Kf:	zack ((macht begleitende Geste))
159	Mf:	Tisch; Und n (Dings), ne? Und die wurde dann wirklich (.) verfeinert.

Die für die Fachkräfte wahrnehmbaren Initiativen und Selbstständigkeitsbestrebungen der Kinder werden von diesen hier als unterstützenswert gerahmt. Die positive Rahmung der kindlichen Initiative bezieht sich im Beispiel auf die Themenwahl (Rakete), Dauer und Umsetzung, wobei die zeitliche Begrenzung durch die erste Spielzeit (an anderer Stelle erwähnt, hier nicht thematisiert) als potenzielle Grenze markiert wird. Im Folgenden wird auf der Ebene der performativen Performanz eine vergleichbare Situation betrachtet, die sich, ähnlich wie das Beispiel hier in der ‚ersten Spielzeit'[14] vollzieht.

Konstituierende Rahmung auf der Ebene der performativen Performanz: Kita *Vogelnest*

In der folgenden protokollierten Situation geht es um eine Beendigung eines Rollenspiels. An zwei Tischen sind Kinder in die Vorbereitung eines Rollenspiels vertieft, in dem jeweils eine Verkaufssituation zentral ist. Die Beobachtung fokussiert eine der zwei Situationen: Während die Fachkraft den Kindern eines Tisches hilft, ein Plakat aufzuhängen, das auf den Charakter des Verkaufs hinweist, sitzen zwei Jungen an einem zweiten Tisch. Dort bemalen sie ein großes Plakat, auf dem bereits in Erwachsenenschrift in Druckbuchstaben „Dönerstand" geschrieben steht.

14 Trägerspezifischer Ausdruck; es handelt sich um eine Freispielphase am Vormittag. Diese findet auch auf der Ebene der proponierten Performanz Erwähnung.

doi.org/10.35468/5973-15

Auszug 1 (Zeile 34-55)

34 Beide Jungen schauen immer wieder zu *Kf* hinüber, die inzwischen am Frühstückstisch sitzt und
35 sich mit einer Hospitantin unterhält. *Jum* guckt zu *Kf* hinüber, die Stirn leicht gerunzelt, den
36 Kopf gesenkt, den Mund leicht geöffnet. So schaut er immer wieder zu *Kf* hinüber, als hätte sie
37 etwas mit dem Spiel zu tun [und würde es kontrollieren?]. Auch *Jam* schaut immer wieder zu
38 ihr, allerdings mit neutralerem Gesichtsausdruck. Die Gesichtszüge sind entspannter als die von
39 *Jum*, der Mund ebenfalls leicht geöffnet.
40 *Jam* spricht *Kf* an: „Frau Kf? Ich bin fertig mit meinem Schild."
41 Kf: „Du kannst noch was aufmalen, damit man das auch richtig sehen kann, das Schild."
42 *Kf* und *Gf* unterhalten sich.
43 *Jam* fragt mehrfach nach, „Frau Kf? Frau Kf? Frau Kf?" (immer mit ein paar Sekunden Pause)
44 *Kf* stöhnt leicht, was er nicht bemerkt (?).
45 *Jam* sagt, „ich hab einen Buchstaben vergessen."
46 Sie sagt, dass sei nicht schlimm.
47 *Jam*: „Dann bin ich jetzt auch fertig."
48 *Kf* schlägt vor, dass er eine Pizza malen könnte.
49 Er scheint unschlüssig. Sie fragt ihn, was er denn auf seiner Pizza mag. Er erwidert, Salami und
50 sie schlägt ihm vor, er könne welche malen.
51 Kurz darauf fragt *Jam* wieder, „Frau Kf? Frau Kf?"
52 *Gf* steht gerade in der Nähe der beiden Frauen. Sie sagt zu *Jam* mit leicht strenger Stimme, „ich
53 bin nicht Frau *Kf*, aber was willst du, was magst du?"
54 *Jam* sagt, er wisse nicht, wie Salami aussieht. Sie schlägt ihm vor, ein Bilderbuch zu holen, „da
55 ist bestimmt Salami drin."

Die zwei Jungen, *Justin* (Jum) und *Jan* (Jam), bringen von der ersten Sequenz an die Proposition hervor, das Spiel beenden zu wollen. In der Handlung der Kinder, die sich von dieser Orientierung geleitet an die Fachkraft wenden, dokumentiert sich, dass die Beendigung des Spiels an die – von ihnen bereits erreichte – Fertigstellung des Plakats geknüpft ist. *Kerstin Keller* (Kf) widerspricht ihnen nicht direkt (Opposition), sondern verlängert die Fertigstellung und erkennt damit ihre Proposition nicht an (Divergenz).
Während sich zunächst eine verteilte Verantwortung bzw. Deutungshoheit bezüglich des Spielrahmens (Anfang, Ende) und Spielinhalts (wie das Plakat gestaltet wird) zeigt, greift *Kerstin Keller* mehr und mehr in den Spielinhalt ein: „*Kf* schlägt vor, dass einer der Jungen, ‚eine Pizza malen könnte' (Z. 48). Sie weist die Verantwortung als Impulsgeberin, zum Zweck der Verlängerung der Situation, im späteren Verlauf jedoch wieder von sich, „Gestaltet eure Pizza so wie … ihr das denkt. Ihr seid doch die Bäcker" (Z. 75f.). Einzig an der Bedingung, dass die Jungen das Spiel nicht ohne ihre Validierung beenden können, hält sie fest.
Die Regeln ändern sich also, wobei die Deutungshoheit und Rahmungsmacht auf der Ebene der Regelsetzung ausschließlich bei der Fachkraft liegt und die Eigenverantwortung der Jungen, die zwischendurch von ihr auf propositionaler Ebene behauptet wird, ohne Konsequenz auf der Handlungsebene bleibt. Über den Dis-

doi.org/10.35468/5973-15

kursverlauf hinweg, dokumentiert sich also ein willkürlicher Modus, sodass weder von einem konjunktiven Erfahrungsraum auszugehen ist, noch eine konstituierende Rahmung hergestellt wird.

Auszug 2 (Zeile 74-88)

74	*Jam* und *Jum* wirken weiterhin etwas ratlos, *Kf*: „Bin ich der Pizzabäcker oder ihr?" Die Jungen
75	antworten zögerlich, „°wir°" *Kf*: „Na also. (2) Wie sieht eine Pizza aus? Gestaltet eure Pizza so
76	wie ihr das denkt. Ihr seid doch die Bäcker. Die zwei besten Bäcker in [Name Stadt]."
77	Die beiden Jungen haben nun schon mit dem Kneten begonnen, dies scheint aber erst ‚erlaubt',
78	wenn sie mit dem Malen des Schildes fertig sind. *Kf* unterbricht sie, „ah ah ah ah, vor allem
79	eins nach dem Anderen." Sie tritt zu ihnen heran, sie fragt, ob sie nun malen oder kneten
80	wollten. Außerdem, wie sehe denn ihr Arbeitsmaterial aus, sie zeigt ihnen einen stumpfen roten
81	Buntstift. „Man sieht überhaupt nicht, dass es ein Pizzaladen ist. Macht erst mal eine Sache zu
82	Ende, ich weiß ihr seid Männer und das fällt Männern ganz schwer." *Jum* und *Jam* stehen beide
83	neben dem Tisch und schauen *Kf* ‚verdattert' an (offene Münder, große Augen). *Kf* fährt fort
84	mit lauter, dominanter Stimme. Sie klingt zudem genervt, da sie immer die Worte am
85	Aussagenende betont: „Macht erstmal das Schild zu Ende, ich gebe euch Stifte." Alles müsse
86	man sagen. Sie geht zum Regal, holt einen großen Behälter mit vielen Stiften, sie gibt sie *Jam*
87	und *Jum*. „Hier habt ihr die Stifte. So und malt jetzt erstmal das Schild zu Ende. Eins nach dem
88	Anderen."

Diese vorenthaltene Anerkennung der Eigenverantwortung durch die Fachkraft zeigt sich mit fortschreitendem Diskursverlauf immer deutlicher, besonders in einer Diskurssequenz, die von einem Modus der Macht überlagert wird (Z. 77-88). Hier führt die Nicht-Anerkennung der Proposition (Abschluss der Fertigstellung des Plakats) zu einer Unterstellung, die Jungen würden Phasen des Spiels durcheinanderbringen bzw. gleichzeitig vollziehen, was der Vorstellung der Fachkraft in Bezug auf eine ‚gute' Spielpraxis widerspricht, die gleichzeitig ihrem Verständnis von einem selbstständigen Verfolgen der Kinder eigener Interessen entspricht. Während es der Entscheidung der Kinder obliegt, welches Thema sie verfolgen wollen, liegt die Entscheidungshoheit bezüglich der Umsetzung, d. h. Dauer und Beendigung, bei der Fachkraft.
Diese Unterstellung wiederum ist an eine Zweit-Codierung gebunden, und zwar an die der männlichen Identität. Es vollzieht sich eine degradierende Zuschreibung und Konstruktion einer „totalen Identität" (Garfinkel 1967, 206; Bohnsack 2017, 246). Die ‚Unfähigkeit' der Jungen, sich zu strukturieren und Aufgaben nacheinander zu erledigen, versteht sie vor dem Hintergrund, dass sie „Männer" (Z. 82f.) seien. In der Sprachlosigkeit der Jungen dokumentiert sich die für eine machstrukturierte Interaktion typische Invisibilierung der Machtstruktur durch die Verhinderung einer Metakommunikation bzw. einer Distanzierung von der erfolgten Zuschreibung (ebd.).

doi.org/10.35468/5973-15

Fallinterne Relationierung der konstituierenden Rahmung: Kita *Vogelnest*
Dem ersten Anschein nach zeichnet sich hier eine deutliche Diskrepanz zwischen der Handlungspraxis von *Frau Keller* im Umgang mit der Orientierung der Kinder und der kollektiven Orientierung ab, der kindlichen Perspektive Priorität einzuräumen. Wie die Beobachtung der Praxis (performativen Performanz) von *Kerstin Keller* (Kita *Vogelnest*) zeigt, werden in den von den Fachkräften in die Diskussion eingebrachten exemplifizierenden Beschreibungen oder Erzählungen offensichtlich nur solche vorzeigbaren Situationen einbezogen, die ihrerseits bestimmte Bedingungen (konstituierte Regeln) erfüllen, die der normativen Programmatik der Organisation und den Erwartungen und Vorstellungen der Fachkräfte zugleich entsprechen. Plausibel wird die Diskrepanz zwischen proponierter und performativer Performanz, wenn man – ähnlich wie in Kita *Rotmilan* und dort auch als Risiko des pädagogischen Handelns benannt – die Erwartung der Fachkraft bezüglich der Orientierung der Kinder und den potenziellen Situationsverlauf berücksichtigt. Die Selbständigkeit des Kindes im Sinne des Verfolgens der eigenen Interessen wird hier – anders als in Kita *Rotmilan* – als normative Regel im Sinne einer konstituierten Regel oder Meta-Norm verstanden. Autonomie wird damit – paradoxerweise – zum normativen Zwang, zur Forderung. Dort, wo diese Regel nicht erfüllt wird, kann angesichts des ‚Fehlverhaltens' der Kinder die Interaktion in eine machtstrukturierte oder willkürliche umkippen. Anders ist dies in der Kita *Rotmilan,* in der „Autonomie nicht mehr als eine der Person zu attribuierende *normative* Eigenschaft, sondern als ein Strukturmerkmal des Interaktionssystems, des konjunktiven Erfahrungsraums, also als ein *diskursethisches Prinzip* verstanden wird, welches auf die Herstellung der diskursiven *Bedingungen der Möglichkeit* autonomer Verständigung" (Bohnsack 2020, 18) im Sinne der *konstituierenden* Regeln gerichtet ist.
Diese Situation, die die Kinder frühzeitig zu einem Ende führen wollen, ohne die scheinbar erwarteten Phasen des Spiels zu absolvieren, ist deutlich anders als die Situation, die in einem univoken Modus vom Kita-Team kollektiv vorgetragen wird. Dort geht es um dieselben Jungen, *Justin* und *Jan*, die dort aber ein Spiel entfalten, dass scheinbar weniger durch solche vorgegebenen Phasen (Malen, Kneten) strukturiert ist, weil es von ihnen erst entwickelt wird. Gleichzeitig vollziehen sie ein Spiel, das eher der Erwartung von einem vollständigen Spielverlauf entspricht, der sich zudem nicht nur an einem Tag von Anfang bis Ende vollzieht, sondern auch durch eine Dynamik der Steigerung in seiner Komplexität gekennzeichnet ist.
Der frühzeitige Abbruch des Spiels und die Unvollständigkeit des Spielverlaufs, der sich hier dokumentiert, widerspricht hingegen der frühpädagogischen Norm eines ‚guten' oder ‚richtigen' Spiels. Diese Norm, die sich in der Erwartung von Kerstin Keller an das Spiel der Jungen ausdrückt, ist den Fachkräften selbst nicht reflexiv zugänglich. Vielmehr handelt es sich um eine implizite Orientierung. Die

doi.org/10.35468/5973-15

Unterstützung der kindlichen Perspektive ist also an Bedingungen geknüpft, die den Fachkräften selbst nicht zugänglich sind und diese Unterstützung selbst begrenzt.
Insgesamt wird die Praxis von *Kerstin Keller* also dadurch plausibel, dass folgendes für die Kita gültiges und auf proponierter Ebene kollektiv geteiltes Prinzip, hier nicht als Meta-Norm, also auf der Ebene der konstituierenden Regel, sondern auf der normativen Ebene, derjenigen der konstituierten Regel, also als normativer *Zwang*, verstanden wird. Insofern wird dieses Prinzip gewendet als implizite Erwartung an die Kinder, ihren individuellen Orientierungen und Plänen so nachzugehen, dass sie einer impliziten Idealvorstellung entsprechen. Die Wünsche der Kinder, die der Erwartung der Fachkraft an den Verlauf eines idealen Spiels und der idealen selbstständigen Entfaltung der kindlichen Bedürfnisse und Interesse widersprechen, erscheinen in diesem Rahmen als Fehlverhalten, welches negativ sanktioniert wird. Entsprechend kippt das Verhalten der Fachkraft von der Unterstützung zur Anweisung und dem Verweis auf die konstituierten Regeln.

3.3 Fallübergreifende Relationierung der konstituierenden Rahmungen: Kita *Rotmilan* und Kita *Vogelnest*

Eine Homologie über beide Gruppendiskussionen hinweg zeigt sich einerseits darin, dass in beiden Kita-Teams der Perspektive des Kindes sowie seinen Bedürfnissen und Interessen eine hohe Priorität eingeräumt wird resp. werden soll. Eine weitere Übereinstimmung ist zudem in der komplementären Rolle der Fachkräfte zu sehen, die ihrerseits Unterstützung in der Entfaltung der kindlichen Perspektive anbietet. Allerdings sind diesbezüglich unterschiedliche Positionen erkennbar, sowohl zwischen den Kita-Teams als auch innerhalb des Kita-Teams *Rotmilan*.
Die konstituierende Rahmung bezieht sich in beiden Kita-Teams auf die Konkretisierung der Norm entlang der kindlichen Perspektive. Die Teams unterscheiden sich jedoch darin, dass Kita *Rotmilan* eine starke Abgrenzung gegenüber exterioren Programmen vornimmt, während eine solche Dynamik bei Kita *Vogelnest* nicht sichtbar wird. Vielmehr wird hier die Pädagogik des Trägers, als zentrale exteriore Erwartung, im Einklang mit der in der Handlungspraxis relevanten Orientierung an der kindlichen Perspektive wahrgenommen – auch wenn sie nur bedingt praktisch umgesetzt wird. Diese Anschlussfähigkeit ergibt sich wesentlich daraus, dass auch das pädagogische Konzept die Perspektive des Kindes (einschließlich Entwicklungsstand, Bedürfnis- und Interessenlage) zentral setzt. Die exterioren Programme, gegen die sich das Kita-Team *Rotmilan* scharf abgrenzt, bedrohen hingegen ebendiese pädagogische Priorisierung der kindlichen Perspektive.
Über die Übereinstimmung hinaus, dass der Fachkraft generell eine Position zugeordnet wird, die auf das Kind und dessen Perspektive ausgerichtet ist und diese in ihrer Entfaltung unterstützt, zeigen sich bei vertiefender Betrachtung auch hier Differenzen. Während die Unterstützung durch die Fachkraft in der Kita

doi.org/10.35468/5973-15

Vogelnest übereinstimmend mit einer zurückhaltenden Position in Verbindung gebracht wird, in der es z. B. darum geht, dem Kind bei der Suche nach Informationen und Material zu helfen, wird die unterstützende Rolle der Fachkraft in Kita *Rotmilan* deutlich diskursiver verhandelt. Hier wird die Rolle der Fachkraft in einer aktiveren Variante entworfen: Sie bringt nicht nur das Kind und die für sein Handeln notwendigen Materialien und Informationen zusammen, sondern hat auch für sich selbst den Anspruch, Impulsgeber:in des Kindes und seines lern- und entwicklungsrelevanten Handelns zu sein. Die zentrale Frage, die in einem antithetischen Modus verhandelt wird, ist dabei, wie Impulse an das Kind herangetragen werden können, ohne dass dieses in seinen eigenen Initiativen und Anliegen gestört wird. Diese zu stören bzw. zu beeinträchtigen hieße z. B., diesen zuvorzukommen und sie von außen vorzugeben, wenn das Kind diese auch von sich aus hätte entwickeln können. Die Fachkräfte nehmen die eigenen Vorstellungen über die Entwicklung, die Bedürfnisse und Interessen des Kindes, also ihre eigene Standortgebundenheit, als potenziellen negativen Gegenhorizont und Risiko für die freie und selbstständige Entwicklung des Kindes wahr.

4 Diskussion

Sowohl in der Kita *Rotmilan* als auch in der Kita *Vogelnest* wird das autonome Handeln des Kindes entlang seiner Bedürfnisse und Interessen betont. Dessen Ermöglichung wird damit zum Mittelpunkt der impliziten, kollektiven Zuständigkeitserklärung. Vor dem Hintergrund, dass die Bedeutung kindlicher Bedürfnisse und Interessen und deren pädagogische Unterstützung zentraler Gegenstand normativer bildungspolitischer Erwartungen und Standards ist, verwundert diese Gemeinsamkeit der Orientierungen auf der Ebene der proponierten Normen und theoretisierenden Propositionen zunächst nicht.

Die Relationierung mit der Ebene der proponierten sowie performativen Performanz gewährt im Anschluss daran jedoch differenzierte Einblicke in die Unterschiede hinsichtlich der jeweils zentralen Orientierung der Ermöglichung von Autonomie in Bezug auf den kindlichen Lern- und Entwicklungsprozess und, damit verbunden, des jeweils zugrundeliegenden Verständnisses der Autonomie des Kindes.

In den Ergebnissen der eingangs erwähnten Studie von Jung (2009) sind die Aspekte der kindlichen „Selbstorganisation“ (Jung 2009, 198) und „Eigenständigkeit“ (ebd., 220) ebenfalls von Bedeutung. Ihre Ergebnisse lassen sich als Spannungsverhältnis verstehen, in dem sich die Selbstorganisation vollzieht. Sie beschreibt die Zugänglichkeit von Räumen und Orten und deren Begrenzung durch die pädagogische Ordnung der Kita sowie die mit der Eigenständigkeitsanforderung einhergehenden Voraussetzungen, wie die der notwendigen Bearbeitung einer komplexen Raumumgebung (vgl. ebd.).

doi.org/10.35468/5973-15

Dieses verweist in beiden Einrichtungen auf zwei unterschiedliche Ebenen: Auf der normativen Ebene der Moral, der Ebene der konstituierten Regel im Sinne von Piaget (1976)[15], orientieren sich die Fachkräfte an ihren eigenen Vorstellungen, was bedeutet, sie erwarten oder attribuieren virtuale soziale Identitäten – Identitätsnormen – die ihren eigenen standortgebundenen Vorstellungen entsprechen. Sobald die Kinder davon abweichen, wird diese Erwartung der Autonomie paradoxerweise zum Zwang und findet Ausdruck in der Begrenzung der kindlichen Orientierung, die sich aus der Abweichung von der spezifischen Vorstellung der Fachkraft darüber ableitet, wie sich das autonome, kindliche Handeln idealtypisch gestalten sollte. Es ist die Kollision der Orientierungen von Kind und Fachkraft, die die Freiheit bzw. die Autonomie des Kindes konkret begrenzt. Dies verweist auf die zentrale Paradoxie der Pädagogik, die so auch in der bekannten Frage von Kant zum Ausdruck kommt, „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" (Kant 1995, 711). Die erzieherische Absicht, die Mündigkeit des Individuums bzw. die Freiheit zu unterstützen und gerade damit die Freiheit des Individuums zu gefährden, bezeichnet Benner (2015, 221) entsprechend als „pädagogische Gewaltausübung".

Die Pädagogik als eine an sich und seit jeher normative Disziplin (vgl. u. a. Benner 2015) ist kontinuierlich mit ihrer Legitimierungsnotwendigkeit in Bezug auf die gesetzten Erziehungsziele befasst und vollzieht sich stets im Spannungsfeld zwischen der Orientierung am Kind und der Orientierung an äußeren Zielen bzw. an der „individuelle[n] Autonomisierung und soziale[n] Normierung" (Wimmer 2006, 148). Dies bzw. die Bearbeitung der notorischen Diskrepanz von Norm und habitualisierter Praxis, ebenso wie die Tendenzen der einseitigen Auflösung des Spannungsverhältnisses, werden insbesondere durch die Relationierung der kommunikativen Ebene sowie performativen Ebene (proponiert und performativ) sichtbar.

In der Kita *Rotmilan* wird diesem Spannungsverhältnis auf der Ebene der proponierten Performanz Rechnung getragen, indem die eigenen Vorstellungen und Erwartungen, die zu der kindlichen Perspektive relationiert werden müssen, kollektiv als potenzieller Gegenhorizont zur kindlichen Perspektive reflektiert werden. Der Diskurs orientiert sich hier an der Ebene der Meta-Norm[16], d. h. es geht vor allem um einen grundlegenden Verständigungsprozess bezüglich des Verhältnisses zwischen eigenen (Normalitäts-)Vorstellungen und denen der Kinder. Darüber hinaus lässt sich eine Homologie zur Ebene der performativen Performanz rekonstruieren. Auch hier findet eine Verständigung über die unterschiedlichen Orientierungen von Kind und Fachkraft statt. Professionalität, verstanden als Herstellung der konstituierenden Rahmung in dem oben (Abschnitt 2) dargelegten

15 Im Sinne von Kohlberg und Habermas (1976): der konventionellen Stufe der Moral.

16 Die Meta-Norm versteht sich als „reflexive Norm" (Bohnsack 2020, 110) und bezieht sich auf den Prozess der diskursethischen Verständigung über normative Prinzipien.

doi.org/10.35468/5973-15

Sinne, ist somit also gegeben. Als organisationale Strukturbedingung ermöglicht sie die kontinuierliche Bewältigung der „notorischen Diskrepanz“ zwischen Normen und habitualisierter Praxis, indem das zu bearbeitende Problem unter die Eigenlogik der Organisation subsumiert wird.
In der Kita *Vogelnest* bleibt der eigene Gegenhorizont hingegen implizit, wie sich durch die Relationierung zur Ebene der performativen Performanz zeigen lässt, wo er sich als relevant erweist. Es handelt sich in diesem Kontext um eine konstituierte Regel, an die die Unterstützung der Fachkraft gebunden ist. Diese Regel nicht zu erfüllen, bedeutet für die Kinder, die Bereitschaft der Fachkraft zur Unterstützung zu verspielen. Dann geht es, wie im Fall von *Kerstin Keller*, um die Durchsetzung der konstituierten Regel in einem exkludierenden Modus.
In dem empirisch nachgezeichneten Spannungsverhältnis und der damit verbundenen potenziellen Kollision der Vorstellungen von Fachkraft und Kind in den Kitas *Rotmilan* und *Vogelnest* kommt die gesellschaftlich manifestierte Differenz zum Ausdruck, die das Kind in einem aufklärerischen Sinne als gleichermaßen bildsam und bildungsbedürftig konstruiert. Je mehr aber das gesellschaftlich dominante Bild, d. h. die virtuale soziale Identität des Kindes, auf die Bildungsbedürftigkeit des Kindes abhebt und damit „den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen als eine anthropologische Gegebenheit behandelt“ (Honig 2017, 195), desto mehr erscheint vor dem Gegenhorizont des Erwachsenen das Kind und dessen Praxis als defizitär.
Erziehung zur Autonomie gelingt erst dann, wenn Autonomie nicht mehr als eine der Person zu attribuierende normative Eigenschaft verstanden wird, sondern als ein diskursethisches Prinzip, das sich auf der Ebene der konstituierenden Regeln (im Sinne von Kohlberg und Habermas der post-konventionellen Stufe der Moral) bewegt. Autonomie ist eine Frage der interaktiven Praxis – der „Praxis der Regel“ im Sinne von Piaget – und die Bedingungen dafür letztlich eine Eigenschaft der Struktur des Diskurses, des Interaktionssystems resp. konjunktiven Erfahrungsraums (vgl. Bohnsack 2020).

Literatur

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. u. a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benner, D. (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.

Bischoff, S. (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität: Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: UTB.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive. Opladen: UTB.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl., A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.):

doi.org/10.35468/5973-15

Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 9-17.
Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 7-22.
Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und Methode der Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich, 233-248.
Borke, J. & Schwentesius, A. (2017): „Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen". Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik. In: J. Borke, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.): Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung. Kronach: Carl Link, 99-118.
Breidenstein, G., Hirschauer, S., Katlhoff, H. & Nieswand, B. (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung (2. Aufl.). Konstanz: UTB.
Budde, J. (2015): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16(1), 7-24.
Carneiro, P. & Heckman, J. J. (2003): Human Capital Policy. In: J. Heckman & A. Krueger (Hrsg.): Inequality in America: What Role for Human Capital Policy? Cambridge: MIT Press, 77-240.
Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim: Beltz Juventa.
Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.
Cremers, M., Stützel, K. & Klingel, M. (2020): Umgang mit Heterogenität. Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten. Opladen: Barbara Budrich.
Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. & Masterov, D. V. (2005): Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation. IZA Discussion Paper Series, No. 1575. Bonn: Institute for the Study of Labour.
Fried, L. (2012): Programme, Konzepte und subjektive Handlungstheorien. In: L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig & L. Liegle (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, 57-90.
Garz, D. (1983): Rekonstruktive Methoden in der Sozialisationsforschung. In: D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt/M.: Scriptor, 176-188.
Garz, D. (2007): Zur Rekonstruktion autobiographischer Texte – Methoden im Vergleich. In: H. von Felden (Hrsg.): Methodendiskussion in der Biographieforschung. Klassische und innovative Perspektiven rekonstruktiver Forschung. Mainz: Logophon, 13-24.
Große, C. & Roßbach, H.-G. (2011): Frühpädagogik. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_7. (Abrufdatum: 21.07.2022).
Jung, P. (2009): Kindertageseinrichtung zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit. Wiesbaden: Springer VS.
Kairies, C. (2018): Familienbilder im Kita-Team. Chancen einer reflexiven Bearbeitung. In: H. Lipowski (Hrsg.): Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen, Kindheit & Vielfalt. Regensburg: Walhalla Fachverlag, 1-16.
Kordulla, A (2017): Peer-Learning im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2020): Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HISKITa). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

doi.org/10.35468/5973-15

Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten: eine ethnografische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Krenz, A. (2010): Die Persönlichkeit der Erzieherin: Dreh- und Angelpunkt jeder „guten“ Pädagogik. In: A. Krenz (Hrsg.): Kindorientierte Elementarpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 198-206.

Lochner, B. (2017): Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen: Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie. Wiesbaden: Springer VS.

Lochner, B. & Cloos, P. (2019): Teams und Teamarbeit in der Frühpädagogik. Ein Forschungsüberblick. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven auf ein neues Forschungsfeld. Weinheim: Beltz Juventa, 53-70.

Lüders, C. & Reichertz, J. (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung einer qualitativen Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 1, 89-99.

Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 131-151.

Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen - Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 53-80.

Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 2(1), 35-82.

Piaget, J. (1976): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Rothe, A. (2019): Biografie und Professionalität. Eine qualitative Studie zum Zusammenhang von biografischen Erfahrungen und professioneller Identität. Weinheim: Beltz Juventa.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar: verlag das netz.

Weiterbildungsinitiative (2015): Anspruch und Wirklichkeit der Kindertagesbetreuung. Online unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/news/detailseite/data/anspruch-und-wirklichkeit-der-kindertagesbetreuung/. (Abrufdatum: 02.11.2016).

Kant, I. (1995): Über Pädagogik. In: I. Kant (Hrsg.): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (9. Aufl.). Werkausgabe, Band XI. Darmstadt: Wiss. Buchgesell., 695-761.

Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnografie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn 2(1), 123-141.

Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Weinheim: Beltz Juventa.

Wimmer, M. (2006): Pädagogik – eine Wissenschaft des Unmöglichen? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82(2), 145-168.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Alice Salomon Hochschule Berlin.

doi.org/10.35468/5973-15

Frauke Gerstenberg und Peter Cloos

Das rezeptive Feld. Relationale Professionsforschung und mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird mittels ausgewählter empirischer Ergebnislinien aus einer umfassenderen komparativen Studie zu kindheitspädagogischen Teamgesprächen aufgezeigt, *dass* und *inwiefern* die Performativität des Handelns in Professionsfeldern *feldspezifisch* gerahmt ist. Diese Beobachtungen weisen einige Übereinstimmungen mit der Kategorie der *konstituierenden Rahmung* auf, wie sie im Zentrum dieses Bandes steht (vgl. dazu u. a. die Gesamteinleitung). In unserem Beitrag wird argumentiert, dass es bei professionstheoretisch fundierten empirischen Studien notwendig erscheint, sich damit auseinanderzusetzen, wie die Feldspezifik im jeweiligen Forschungsansatz berücksichtigt werden kann. So ist es vor diesem Hintergrund bspw. nicht ausreichend, allgemeine professionstheoretische Überlegungen auf spezifische Praxisfelder zu übertragen und hierbei vorab zu bestimmen, was dort jeweils als professionell zu gelten hat. Auch kann es dieser Idee nach nicht sinnvoll sein, über empirische Ergebnisse die generelle Professionalisierungsbedürftigkeit von Praxis zu belegen. Denn in der Kindheitspädagogik treffen (bildungs-)politische und (fach-)wissenschaftliche Transformationserwartungen nicht auf *ein* Feld, sondern auf differierende Logiken und konstitutive Bezugsprobleme, die die Implementationsmöglichkeiten und -neigungen der Akteur:innen dieses Handlungsfeldes bestimmen. Insofern lässt sich der Beitrag auch als Plädoyer verstehen, Professionalisierungsansinnen zwar mit einer Klarheit darüber zu versehen, was unter Profession und Professionalität überhaupt verstanden werden kann, zugleich jedoch nach Beschreibungsformen zu suchen, die *die feldspezifischen Bedingungen ihrer Möglichkeit* stets mit reflektieren.

Schlagworte

Relationale Professionsforschung, mehrdimensionale Kategorienbildung, Kindheitspädagogik, Feld, virtuale Identitätsnorm

doi.org/10.35468/5973-16

1 Einleitung

Seitdem in Folge der PISA-Diskussion die hohe Bedeutung kindheitspädagogischer Angebote für das Aufwachsen von Kindern stärker betont wurde, standen in der Kindheitspädagogik zunächst Professionalisierungsfragen im Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Empirisch ging die Kindheitspädagogik in der Nach-PISA-Diskussion in weiten Teilen in einer Professionalisierungsforschung auf, zumal mit dem Versprechen einer Professionalisierung der Praxis auch die Hoffnung verbunden war, als Disziplin eine größere Anerkennung zu erlangen (Cloos 2020). Im Mittelpunkt standen dabei Überlegungen zum bislang erreichten Professionalisierungsgrad und zu Möglichkeiten weiterer Professionalisierung, ohne dass diese immer auch professionstheoretisch abgesichert wurden. Diese folgten einem berufspolitischen Impetus mit dem Ziel einer statuspolitischen Aufwertung der Berufsgruppe. Auch gegenwärtig leiden Professionalisierungsansinnen noch „oft unter der Unklarheit darüber, welcher Begriff von Profession und Professionalität zugrunde gelegt wird" (Schütze 1992, 135). Zumindest steht eine solche Auseinandersetzung vor dem Problem, dass sie im Rahmen professionalisierungstheoretischer Überlegungen disziplinär bestimmen will, was ein ihr zugeordnetes Berufsfeld zu leisten hat, ohne dass empirisch bereits klar ist, was dort für professionelles Handeln konstitutiv ist. Professionalisierungstheoretische Studien stehen also vor der Gefahr, das Verhältnis von wissenschaftlicher Disziplin resp. wissenschaftlicher Expertise und professioneller Praxis hierarchisch zu bestimmen und subsumptionslogisch eben nur mehr oder weniger theoretisch gut abgesicherte Erwartungen an das Berufsfeld heranzutragen, ohne auch die damit verbundenen Folgen für das jeweilige Berufsfeld abzuschätzen (kritisch dazu: Neumann 2014; vgl. hierzu auch die Ausführungen zur „Hierarchisierung des Besserwissens" im einleitenden Beitrag von Bohnsack zu diesem Band).
Im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen, welches in den empirischen Analysen dieses Beitrags ins Zentrum rückt, ist das in den letzten Jahren sehr augenscheinlich zu beobachten: So zeigen empirische Studien, dass sich im Kontext der Professionalisierung der Kindertagesbetreuung und ihrer gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung die Ansprüche an das Handlungsfeld ausweiten (Cloos 2021). Cloos, Gerstenberg & Krähnert (2019) markieren diese Beobachtungen als selbst attribuierte Professionalisierungsdefizite eines Handlungsfeldes, welches sie empirisch als „*normhungrig*" (ebd., 291) und „rezeptiv" (ebd., 309) bestimmen. Auf diese Weise ist auch der Titel dieses Beitrages zu verstehen: Über die Rezeptivität bzw. Normaffinität der Akteur:innen dieses Handlungsfeldes wird Selbstprofessionalisierung als Entwicklung prozessiert und ihre Professionalität performativ aufgeführt (vgl. ebd., 291f.). Diese Beobachtung ist anschlussfähig an Studien, die die Empfänglichkeit der frühpädagogischen Praxis für Normen bereits im Rahmen der Übersetzungsarbeit einer Vielzahl aufeinanderfolgender

doi.org/10.35468/5973-16

Entwicklungsanforderungen thematisieren; bspw. als Umgang mit Imperativen in Form einer Bemühung um Gendersensibilität (Kubandt & Meyer 2012), der Auseinandersetzung mit dem Gleichheitspostulat von Inklusion (Krähnert 2020), dem Narrativ eines zu verändernden pädagogischen Blickes auf das Kind (Gerstenberg 2017; Koch 2017), der Ausrichtung an der Herstellbarkeit einer sogenannten „Bildungs- oder Lernkindheit“ (Neumann 2014; Schulz & Cloos 2015; Jergus & Thompson 2017a) oder auch der Orientierung an der „Autonomie“ des Kindes (vgl. den Beitrag von Rothe in diesem Band).

Da die Professionalisierungserwartungen wachsen und die Rahmenbedingungen sich kaum verändern, steigt das Anerkennungsdefizit der Profession. Aus der Perspektive frühpädagogischer Studien lassen sich die gestiegenen Erwartungen auch daran ablesen, dass das Handlungsfeld Kindertageseinrichtung über schlechte Rahmenbedingungen (vgl. Viernickel & Schwarz 2009) sowie über kaum ausgebaute Verfahren der organisationalen Steuerung und Absicherung des professionellen Handelns (Strehmel & Ulber 2017) verfügt. Dies führt in hohem Maße zu Gratifikationskrisen beim Personal. Einerseits möchte es die Herausforderungen annehmen, indem es sich besonders weiterbildungsaffin und veränderungswillig zeigt (Starke 2016). Andererseits treffen die Fachkräfte wiederum auf eine Infrastruktur, die ihre Professionalisierung zwar strukturell einfordert, die kollektive Professionsentwicklung im System dabei jedoch zugleich nicht hinreichend unterstützt (Schreyer u. a. 2014).

Vor diesem Hintergrund könnte argumentiert werden, dass weitere Studien, die vor allem die Professionalisierung individueller Fachkräfte fokussieren, ins Leere laufen, wenn sie *die feldspezifischen Bedingungen von Professionalisierung* nicht reflektieren und sich ihrer möglichen Nebenfolgen nicht vergewissern (Neumann 2014). Wie die von uns gemeinsam mit Krähnert erstellte handlungsfeldvergleichende Studie zur Kindheitspädagogik darüber hinaus verdeutlichen konnte (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019), stehen Professionsstudien vor dem zusätzlichen Dilemma, dass sie auf allgemeine Professions- oder Professionalisierungstheorien zurückgreifen, bei denen allerdings unklar ist, ob sie auch eine Gültigkeit für das jeweils untersuchte „Professionsfeld“[1] (ebd., 22ff.) in Anspruch nehmen können. Solche Diskussionen können dazu führen, dass sie „notorische Professionalisierungsdefizite bestätigen“ (Olk 1986, 40), da hierbei die Beurteilung eines neueren Berufsstandes entlang der Merkmale der geschichtlich schon sehr früh entstandenen klassischen Professionen geschieht und sich Professionalisierung unter den aktuellen Bedingungen der Berufsarbeit nicht erreichen lässt.

Im Beitrag möchten wir auf Basis dieser Begründungsfolie nicht vorrangig *professionalisierungs*bezogenen Fragen nachgehen. Zunächst stellen wir differenz-

1 Vgl. zur Unterscheidung der Kindheitspädagogik als Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld genauer (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 18ff.).

doi.org/10.35468/5973-16

theoretisch sensibilisierte professionstheoretische Überlegungen dar, die unsere empirischen Beobachtungen untermauern (Abschnitt 2 und 3). Anschließend möchten wir eine feldtheoretische Verankerung von Professionsforschung vorstellen, indem wir vorschlagen, wie im Forschungsansatz eine mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption berücksichtigt werden kann (Abschnitt 4). Hierüber ergibt sich zum einen die Möglichkeit, eine Sichtweise auf die gesellschaftliche Herausbildung von Professionen *und* eine Empirie professionellen Handelns miteinander zu verknüpfen und zum anderen, die Folgen von Professionalisierungsforschung zu reflektieren (Abschnitt 5 und 6).

2 Professionstheoretische Überlegungen

Ein Großteil der auf Berufe im Bildungs- und Sozialwesen bezogenen Professionalisierungsdiskussion kann als Versuch gelesen werden, den Status der jeweils in den Blick genommenen Berufsgruppe zu verbessern. Das hat viel mit dem Gegenstand der Betrachtung zu tun. Nach Freidson (1979) hat der Begriff *Profession* nicht nur einen beschreibenden, sondern auch einen bewertenden Charakter (vgl. ebd., 6). So wird mit der Beschreibung eines Berufes als Profession zeitgleich immer auch die Position eines Berufes im Berufssystem statuspolitisch eingeordnet. Ferner konzentriert sich die Diskussion häufig auf Fragen nach den Bedingungen, Möglichkeiten und Strategien der Professionalisierung. Dem Professionsbegriff kann somit ein Projekt- bzw. Entwicklungscharakter zugeschrieben werden. Idealtypisch lässt sich unterscheiden zwischen drei Ausrichtungen der Profession(alisierung)sforschung, wobei der Schwerpunkt dieses Beitrages der dritten Ausrichtung zuzuordnen ist:

1. Eine *berufspolitisch motivierte Professionalisierungsforschung* interessiert sich vor allem für die Möglichkeiten der Verbesserung der Bedingungen der Berufsausübung und fragt *statuspolitisch* danach, wie die gesellschaftliche Anerkennung einer Berufsgruppe verbessert werden kann.
2. Eine *Professionalisierungsforschung* nimmt auf Grundlage von *Professionalisierungstheorien* insbesondere die *Möglichkeiten der Entwicklung und Herausbildung einer Profession* in den Blick.
3. Eine *Professionsforschung* untersucht ihren Gegenstand mit Referenz auf *Professionstheorien*, positioniert sich gegenüber Professionalisierungsfragen eher zurückhaltend und interessiert sich für den Mikrobereich professionellen Handelns.

Entlang dieser Systematisierung wird kindheitspädagogische Profession(alisierung)sforschung als Professionalisierungsforschung mit Akzent auf berufspolitische Steuerungsprozesse (1), als Forschung, die sich vermehrt auf professionelle Dispositionen und Performanz konzentriert (2) oder als professionstheoretisch

doi.org/10.35468/5973-16

verankerte Forschung beschrieben, welche die Logik professioneller Praxis resp. Performativität fokussiert (3). Dabei werden exemplarisch Studien aufgeführt, die der jeweiligen Forschungsrichtung zugeordnet werden können.

2.1 Berufspolitisch motivierte Professionalisierungsforschung als Untersuchungsrahmen der Möglichkeiten statuspolitischer Aufwertung

Ausgangsbasis professionstheoretischer Überlegungen waren vor allen Dingen merkmalstheoretische Modelle, die auf die Bestimmung hervorstechender Merkmale einer Profession zielten. Hierbei wurden insbesondere die klassischen Professionen – Ärzte, Priester, Anwälte – als Berufe besonderen Typs in den Blick genommen. Im Zuge gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse wurde versucht, die Merkmale der klassischen Professionen auch auf andere Berufe und aufstrebende Berufsgruppen anzuwenden. Beim merkmalsorientierten Vergleich der Berufsgruppen stand die Frage im Vordergrund, welchen Grad der Professionalisierung der jeweils untersuchte Beruf erreicht hat. Insbesondere in den 1970er Jahren galt in dieser Theorietradition die Verwissenschaftlichung der jeweiligen berufsförmigen Praxis und die Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin als Möglichkeitsbedingung für die Annäherung an die idealtypischen Professionsmerkmale (Olk 1986).
Auch aktuelle Professionalisierungsstudien fragen danach, wie Berufe das Ziel erreichen können, bestimmte, den Professionen zugerechnete, Merkmale zu erfüllen, wie z. B. eine höhere Autonomie in den Berufsvollzügen oder eine hohe gesellschaftliche Anerkennung (Dick 2016). In der Kindheitspädagogik finden sich vielfältige Untersuchungen, die an diese Forschungsperspektive anknüpfen und zu verbesserten Rahmenbedingungen der Berufsausübung und einer erhöhten gesellschaftlichen Anerkennung beitragen wollen. Sie greifen damit den bildungspolitischen Schwung auf, der in der Kindheitspädagogik in den letzten zwanzig Jahren zu beobachten war und durch vielfältige sozial- und bildungspolitische Maßnahmen zur Absicherung und Weiterentwicklung der kindheitspädagogischen Berufsarbeit geführt haben: die Ausweitung des Rechtsanspruchs auf einen KiTa-Platz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr im Jahr 2013, die Verankerung von Bildungsplänen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen (JMK/KMK 2004), die Durchführung verschiedener Förderprogramme wie bspw. die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (2019). Aus professionstheoretischer Perspektive drückt sich hierüber die Anerkennung der gesellschaftlichen Bedeutung von Kindertagesbetreuung aus. Es ist aus dieser Perspektive auch ein notwendiger Schritt, um einen professionellen Auftrag (Mandat) und eine daran gekoppelte Zuständigkeit für die Bearbeitung gesellschaftlicher Aufgaben abzuleiten. In jener Forschungsrichtung untersuchen z. B. Studien die Strukturqualität und die Gesundheit von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (Viernickel u. a. 2013b, 160), die Möglichkeiten, wie den Bildungs-

doi.org/10.35468/5973-16

aufgaben vor dem Hintergrund vorhandener Zeitkontingente und struktureller Rahmenbedingungen nachgekommen werden kann (Viernickel u. a. 2013a) oder die Bedeutung von Merkmalen der Arbeitssituation für berufliche Einstellungen und Befindlichkeiten (Schreyer u. a. 2014). Studien dieserart stellen teils erhebliche Diskrepanzen zwischen beruflichen Anforderungen und Möglichkeiten ihrer Realisierung fest und sehen in der Verbesserung von Rahmenbedingungen die Möglichkeit, eine politisch forcierte gesellschaftliche Anerkennung abzusichern.

2.2 Professionalisierungsforschung als Dispositions- und Performanzforschung

Kindheitspädagogische Professionsforschung ist in der Mehrheit Dispositionsforschung (Cloos 2014). Vordergründig untersucht werden hierbei nicht das „tatsächliche Können, sondern die Könnensdispositionen“ (ebd., 105). Zudem wird sich mit den „Vorstellungen, Werthaltungen, Erziehungsvorstellungen, subjektiven Orientierungen oder Theorien von pädagogischen Fachkräften […] als Gegenstand im Rahmen von professioneller Handlungskompetenz beschäftigt“ (Bischoff 2017, 43). So nehmen Kluczniok, Anders & Ebert (2011) bspw. pädagogische Einstellungen von Erzieher:innen in den Blick und definieren sie als „allgemeine Erziehungsvorstellungen, Ziele und Werte, Einschätzungen der Aufgaben von frühpädagogischen Einrichtungen und Einstellungen zu verschiedenen Förderbereichen“ (ebd., 14). Unter Dispositionsforschung können allerdings auch Studien gefasst werden, die sich die Erfassung des Fachwissens von Professionsangehörigen zum Ziel gesetzt haben (Thole u. a. 2016; Faas 2010). Subjektive Handlungsorientierungen von Erzieher:innen ergeben sich bei Fried (2012) wiederum aus professionellem Wissen einerseits und professioneller Haltung andererseits, wobei ersteres aus verschiedenen *Professionsbildern* gespeist wird (vgl. Fried 2012, 82). Allen Studienbeispielen liegen Konstrukte zugrunde, die anteilig entweder kognitiv abfragbar oder durch die Beschäftigung mit fach- oder wissenschaftlichem Wissen zumindest theoretisch veränderbar scheinen (vgl. Bischoff 2017, 45). In der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 3.3.) bewegt sich diese Forschung auf der propositionalen Ebene, derjenigen der normativen oder theoretisierenden Propositionen.

Daneben lässt sich eine weitere Form der Gegenstandskonstruktion in der Dispositionsforschung zu kindheitspädagogischen Fachkräften ausmachen: Zentraler Untersuchungsgegenstand sind hier Deutungsmuster und Orientierungen von Fachkräften, die als in eine habitualisierte Alltagspraxis, Biographie und/oder Sozialisationsgeschichte eingebettet interpretiert werden. Diese Studien sind rekonstruktiv angelegt. Sie bewegen sich weitgehend auf der Ebene der proponierten Performanz in der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie (ebd.). So untersuchten bspw. Nentwig-Gesemann die handlungsleitenden Orientierungsmuster von Krippenerzieherinnen in Ostdeutschland (Nentwig-Gesemann 1999)

doi.org/10.35468/5973-16

oder Thole u. a. (2016) das sich in den pädagogischen Alltagshandlungen routiniert eingeschriebene pädagogische Wissen und Können (vgl. ebd., 127). Auch wenn hier nur wenige Studien exemplarisch benannt sind: Deutlich wird, dass die Untersuchung von Dispositionen auf der Ebene von Theorien und Deutungsmustern nichts darüber aussagt, wie pädagogische Fachkräfte in ihrem beruflichen Alltag agieren.
Hier schließt die Performanzforschung an, die sich nicht für die *Könnensdispositionen*, sondern für das *im Handeln beobachtbare Können* interessiert. Dabei legt sie konzeptionstheoretisch entwickelte Kompetenzmodelle (u. a. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011) zugrunde, die einen Rahmen zur Überprüfung liefern sollen, inwiefern sich das gewünschte Können auch in der pädagogischen Praxis realisiert. Performanz kann hierbei experimentell, aber vorzugsweise in Realsituationen erhoben werden. In der Regel wird mit Methoden der Videoanalyse gearbeitet. So untersuchte beispielsweise König (2009), inwieweit Fachkräfte Interaktionsprozesse initiieren können, die dazu geeignet sind, Kinder in ihren Bildungsprozessen besser zu unterstützen. Schließlich ist die Performanzforschung Ausdruck eines Wandels der Professionsforschung, der im kindheitspädagogischen Diskurs einen Blickwechsel hin zu einem Interesse an den Kernaktivitäten mehr oder weniger professionalisierter Berufe im Rahmen face-to-face bezogener Interaktionen markiert.

2.3 Professionstheoretisch fundierte Professionsforschung als Performativitätsforschung

Für professionelle Kernaktivitäten interessierte sich insbesondere die performative Professionsforschung, die sich jedoch deutlicher als die Performanzforschung an Professionstheorien orientiert, wie sie z. B. von Schütze (2000) oder Oevermann (1996) vorgelegt wurden. Sie dringt damit „in den Mikrobereich pädagogischen Handelns" vor und strebt an, die Binnenstrukturen und die Logik pädagogischen Handelns zu analysieren (Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, 12). Eine performativitätstheoretisch verankerte Professionsforschung, wie sie Cloos u. a. (2009) und Kuhn (2013) akzentuieren, rekonstruiert die „performative Erzeugung des […] pädagogischen Alltags" (Kuhn 2013, 163) und fragt danach, welche eigenlogische Strukturierung dieser zugrunde liegt und wie hierüber soziale Ordnungen im pädagogischen Alltag hergestellt werden (vgl. Cloos 2016, 26). Der Fokus der Beobachtung verschiebt sich hierbei auf soziale Praktiken als bspw. körperlich verankerte Praktiken (vgl. Kuhn 2013, 164), welche in ihrem wirklichkeitskonstitutiven Charakter in den Blick geraten (ebd., 163). In der Sprache der Praxeologischen Wissenssoziologie entspricht die Ebene der Performativität derjenigen der „performativen Performanz" (Bohnsack 2017, Kap. 3.3; 2020, u. a. Kap. 7).
In ethnographischer Perspektivierung nehmen Schulz & Cloos (2015) auf dieser Ebene z. B. in den Blick, wie der professionelle Gegenstand – das lernende

doi.org/10.35468/5973-16

Kindergartenkind – in verfahrensgestützter Beobachtung hervorgebracht wird. Schoyerer u. a. (2020) wiederum rekonstruieren vergleichend die gemeinsamen und sich unterscheidenden Praktiken der professionellen Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege. Jooß-Weinbach (2012) und Bischoff (2017) kombinieren Dispositions- und Performativitätsforschung, indem sie mit der Dokumentarischen Methode über Interviews und Videobeobachtungen die Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns (Jooß-Weinbach 2012) oder die Bedeutung des herkunftsspezifischen, primären Habitus für das professionelle Handeln rekonstruieren (Bischoff 2017). Bohnsack spricht in diesem Sinne mit Bezug auf die Professionsforschung von der „Komplementarität des interaktionsanalytischen[2] und des berufsbiografischen Zugangs" (vgl. auch den einleitenden Beitrag von Bohnsack in diesem Band sowie Bohnsack 2020, Kap. 7). Der Erkenntnisgewinn dieser Studien ergibt sich besonders daraus, dass *gerade nicht* schon im Vorhinein feststeht, wie frühpädagogische Praxis vermeintlich zu sein hat.

3 Differenztheoretische Überlegungen zu einer relationalen und feldtheoretisch verankerten Professionsforschung

Auf Basis der bisherigen Überlegungen wird nachfolgend dafür geworben, innerhalb der Professionsforschung, die professionstheoretisch verankert ist und professionelles Handeln empirisch fokussiert, eine relationale Perspektive einzunehmen. Hierfür werden zunächst differenztheoretische Überlegungen und anschließend feldtheoretische Erweiterungen professionstheoretischer Annahmen diskutiert.
Insbesondere Nittel (2002, 253) hat im Sinne einer differenztheoretischen Betrachtungsweise für eine „Entkopplung der Kategorien Profession – Professionalisierung – Professionalität" plädiert. Denn hierdurch könne „der positive Effekt erzielt werden, Vermischungen auf der Ebene des Gegenstandsbezugs ([z. B.] Struktur versus Prozess[perspektive]) und des Verwendungszusammenhangs ([bspw.] Theoriebildung versus berufspolitische Verwertung) zu umgehen" (ebd.). Cloos (2014; 2016) argumentiert für eine differenztheoretische Unterscheidung

2 Auch frühpädagogische Interaktionsstudien (u. a. Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018; Kallfaß 2022 und ihr Beitrag in diesem Band) können zu dieserart Performativitätsforschung gezählt werden. Gleichwohl diese Arbeiten nicht explizit an klassischen Professionstheorien orientiert sind, richten sie ihren Analysefokus auf die Bedingungen, Dynamiken und Wirkungen der Hervorbringung von pädagogischer Praxis. Jene Forschenden verfolgen ihre Wissensarbeit hierbei nicht als rein gegenstandstheoretisch verankerte „Trockenübung" (vgl. Nentwig-Gesemann in diesem Band). Indem sie sich bei der Interpretation mit Hilfe der Kategorien der Interaktionsorganisation im Rahmen der Dokumentarischen Methode der eigenlogischen Strukturierung des pädagogischen Alltags widmen, leisten sie einen ebenso empirisch fundierten Beitrag zum Verständnis der Logik von professioneller Praxis auf der Ebene der performativen Performanz, so wie es für diesen Forschungsstrang charakteristisch ist.

doi.org/10.35468/5973-16

zwischen empirischen Beobachtungen professionellen Handelns und Deutens auf der einen und professionspolitischen Ansinnen, die auf eine vermehrte gesellschaftliche Anerkennung der Profession zielen, auf der anderen Seite. Er plädiert ebenso dafür, Professionalisierung nicht als ein ausschließliches Projekt des Ausbaus individueller Kompetenzen von Fachkräften, sondern als einen *mehrdimensionalen* Prozess zu betrachten (vgl. auch Friederich & Schoyerer 2016). Professionelles Handeln würde aus dieser Perspektive relational zu seinen gesellschaftlichen und berufsfeldspezifischen Bedingungen und demnach auch zu den in einem Professionsfeld beobachtbaren kollektiven Entwicklungen, Normen, Interaktionen und Akteur:innen ins Verhältnis gesetzt. Differenztheoretisch realisiert sich professionelles Handeln (unabhängig von der Frage nach Professionalität) vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen in spezifischen Professionsfeldern, die durch eine spezifische Berufskultur geprägt und wiederum gesellschaftlich kontextualisiert sind (Terhart 1996).
Eine differenztheoretisch ausbuchstabierte *und* feldtheoretisch verankerte Professionsforschung ist jedoch bislang nur skizzenhaft beschrieben worden (Cloos 2016). Es finden sich in der Kindheitspädagogik allerdings Forschungsprojekte, die eine feldtheoretische Perspektive eingenommen haben.
Erstens finden sich Studien, die die Konstitutionsbedingungen professionellen Handels rekonstruieren und dabei auf Basis des jeweiligen Samples durch feldinterne Kontrastierungen Generalisierungen in Bezug auf das Professionsfeld vornehmen (z. B. zur Krippe Jooß-Weinbach 2012). Diese Studien reflektieren zwar die feldspezifischen Kontextbedingungen professionellen Handelns, binden diese Perspektive jedoch nicht empirisch zurück. Daneben finden sich handlungsfeldvergleichende Studien (zur Konzeptionalisierung handlungsfeldvergleichender Perspektiven: Cloos & Schulz 2012; Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 32ff.), die Erhebungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern vornehmen, den Handlungsfeldvergleich empirisch systematisiert einbinden und die Konstitutionsbedingungen professionellen Handels in diesen Feldern komparativ ausarbeiten (Schoyerer, Frank & Jooß-Weinbach 2020).
Um dem Problem der Reifizierung, d. h. einer vorab unterstellten Vergleichbarkeit der Felder (Dinkelaker, Idel & Rabenstein 2011, 275), zu begegnen, zielen weitere Studien darauf ab, die in spezifischen Professionsfeldern hervorgebrachten Normen zu rekonstruieren. So untersuchen bspw. Jergus & Thompson (2017a), wie in der Frühpädagogik durch Fortbildungen neue pädagogische Orientierungen als Diskurspositive[3] greifen und in das Selbstverständnis von Erzieher:innen übergehen (vgl. Jergus & Thompson 2017b, 14). Die Autor:innen gehen davon

3 Die sozialwissenschaftliche Diskursforschung nimmt Regeln und Regelmäßigkeiten des Diskurses, seine gesellschaftliche Verankerung und historische Transformation in den Blick. Sie stellt Fragen nach den Anordnungsprinzipien und Zusammenhängen, in denen Aussagen des Diskurses zu Tage treten.

doi.org/10.35468/5973-16

aus, dass Selbstverständnisse feldspezifisch sind und „der frühpädagogische Bereich gegenüber anderen Domänen des Bildungswesens durch verschiedene Spezifika gekennzeichnet ist“ (Jergus 2017, 321). In Anlehnung an den Feldbegriff von Bourdieu gehen sie ebenso davon aus, dass solcherart Selbstverständnisse relational entstehen (vgl. ebd.) sowie „strukturiert und nicht frei wählbar“ sind (Jergus & Thompson 2017b, 16). „Obgleich von allen dem Feld zugehörigen Positionen bereits eine Gemeinsamkeit geteilt wird, ist damit kein konsensueller oder eindeutiger Zusammenhang innerhalb eines Feldes gegeben: Es wird darum gerungen, was unter ‚Bildung‘, was unter ‚Kind‘, was unter ‚Kindgemäßheit‘ etc. zu verstehen sei. Und es ist gerade dieses Ringen, das ein Feld etabliert“ (ebd., 17).
In unserem Forschungsprojekt zu kindheitspädagogischen Teamgesprächen (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019) haben wir – im Anschluss an diese Überlegungen – eine professions- und differenztheoretisch sensibilisierte, relationale und handlungsfeldvergleichende Forschungsperspektive eingenommen, die wir nachfolgend skizzieren werden.

4 Professionsforschung und mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption

Vor dem Hintergrund dieser ausschnitthaften Darlegung differenztheoretischer Überlegungen scheint ein empirisches Unterfangen, welches diese zeitgleiche Unterscheidung und Verknüpfung von Begriffen berücksichtigen will, als deutliche Herausforderung auf. Denn ein Forschungsansatz, der hier anschließen möchte, kann nun weder die zuvor beschriebenen Begriffe *Professionalität – Profession – Professionalisierung* einfach als analytische Kategorien voraussetzen, noch diese in ihrer Mehrebenen bezogenen Verquickung *nicht* ernst nehmen. Somit wird sich in diesem Beitrag der Frage gewidmet, welche Variante einer mehrdimensionalen Analyse für alternative Beschreibungsformen professionellen Handelns und Deutens hier differenztheoretisch Sinn macht, wie analytische Kategorien derart relationiert werden können, dass sie professionelles Handeln und Deuten nicht allein als Leistungen individueller Akteur:innen (z. B. Professionalität als Disposition und Performanz) oder als Summe individueller Leistungen (z. B. Professionalität als *Kompetenz* eines *professionellen Systems*) aufschließen, sondern vor diesem Blickraster *feldspezifisch* – und d. h. vor allem auch kollektiv – überhaupt empirisch Gültigkeit erlangen können.
Im Projekt *Fallarbeit und Fallperspektiven. Eine komparative Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kindheitspädagogischer Handlungsfelder*[4] haben wir als

4 Das Projekt wurde in der Laufzeit Oktober 2014 bis September 2017 vom Land Niedersachsen im Rahmen des Förderprogramms PRO*Niedersachsen gefördert und an der Universität Hildesheim (am Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen) von Peter Cloos (Projektleitung), Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert durchgeführt (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019).

doi.org/10.35468/5973-16

Antwort auf diese Frage eine mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption im Rahmen der Dokumentarischen Methode im Anschluss an Bohnsack (2014) und als Heuristik zur Analyse unserer Daten ausgearbeitet. Über eine komplexe komparative Analyse von insgesamt 40 Teamgesprächen von Teams aus unterschiedlichen kindheitspädagogischen Einrichtungen (Krippe, Kindertageseinrichtung, Familienzentrum, Frühe Hilfen, Freizeit- und Kulturarbeit) haben wir für die Konturierung von Feldlinien innerhalb dieser Feldkonzeption (Abschnitt 4.1) folgende Form der Relationierung analytischer Kategorien in den Blick genommen: Die *Normen der Handlungsfelder – als Rollen und Identitätsimperative* – sowie *handlungsfeldspezifische Normen der formalen Ausgestaltung der Teamsitzungen* und die *Fälle und Zuständigkeiten der Handlungsfelder*. In den folgenden Kapiteln werden diese Dimensionierungen handlungsfeldspezifisch in Bezug auf *Kindertageseinrichtungen* vorgestellt und erläutert, was wir im Kontext der Studie im Rahmen dieser entwickelten Heuristik anhand der untersuchten Teamgespräche beobachten konnten.

4.1 Mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption

Im zuvor genannten Forschungsprojekt haben wir übergreifend nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden kindheitspädagogischer Handlungsfelder gefragt. In dem Zusammenhang wurde im Anschluss an Bohnsacks Auslegung von Bourdieus Feldbegriff, dieser als „Forschungsstil" (vgl. Bohnsack 2014, 51) der Studie konturiert. Dem Forschungsteam war es ein Anliegen, den Feldbegriff hierbei nicht „in einem grundbegrifflich-kategorialen Sinne" (ebd.) auszulegen, sondern insbesondere dafür einzusetzen, die Logiken des zirkelhaften Erkennens bei der Darstellung der soziogenetischen Interpretationsleistungen (Bohnsack 2018) und der sich hieraus ergebenden Ergebnislinien transparent mitzuführen. Darüber sollte zugleich verdeutlicht werden, inwiefern der Abstraktionsgrad im komparativen Vorgehen steigt und sich das hierfür herangezogene „Tertium Comparationis" (Nohl 2007, 263) sukzessive wandelt. Ziel war es, dass unsere sinngenetischen Rekonstruktionen letztlich nicht derart verstanden werden, dass sie in die Bestimmung von typischen Handlungsfeldern[5] münden (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 86).

Um dieses naheliegende Missverständnis zu umgehen, haben wir uns darum bemüht, die sich infolge des komparativen Analyseprozesses immer komplexer aufschichtenden Ergebniskomponenten als *Anfragen an Feldlinien* zu formulieren und diesen anhand der Empirie – *über Relationierung* – Plastizität zu verleihen (vgl. ebd.). Forschungspraktisch sind wir dieser Idee nachgekommen, indem wir uns im analytischen Vorgehen stets vergegenwärtigt haben, in welches „Netz von Relationen" (Bourdieu 1996, 262; zit. nach Bohnsack 2014, 51), d. h. in

5 Vielmehr liegen sie bildlich gesprochen ‚quer' zu den Handlungsfeldern der Kindertageseinrichtungen, der Frühen Hilfen und der kultur- und freizeitpädagogischen Arbeit mit Kindern.

doi.org/10.35468/5973-16

welche Erfahrungsdimensionen (z. B. Komponenten von Orientierungsrahmen, organisationalen Verhältnisbestimmungen sowie Artefakt- und Feldbezüge), der Untersuchungsgegenstand *Teamsitzung* eingebunden ist (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 83).

So haben wir das Feld im Kontext der Projektinterpretationen eher als funktionales Äquivalent zu Bourdieus Feldbegriff konzeptioniert (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 86). Funktional bedeutet, dass die mehrdimensionalen Analysen des Datenmaterials über *Formen der Relationierung* vor allem *methodisch systematisiert* wurden.[6] Das Feld – verstanden als Relationennetz – sollte hierüber einerseits über die typenspezifisch bestimmten Funktionsbedingungen des Untersuchungsgegenstandes Teamgespräch hinaus beschrieben werden. Diese Funktionsbedingungen haben wir als „basistypisches" Bezugsproblem (vgl. Bohnsack 2007, 237) im Sinne von *Tertia Comparationis*, die sich in den eigenlogisch strukturierten Gesprächspraxen *aller* von uns untersuchten Teams zeigten, (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 252ff.), aber darin jeweils in unterschiedlicher Weise bearbeitet wurden, bestimmt. Andererseits sollte über diese Form der Feldkonzeption verdeutlicht werden, wie sich *die feldspezifische Relationierung in den teamübergreifenden Homologien und Differenzen* und der *mehrdimensionalen* Überlagerung von Erfahrungsdimensionen (z. B. der Organisationsspezifik mit der kollektiven Orientierung an spezifischen Positionierungen von Kindern, Eltern usw.) ausdrücken lässt.

Die Logik des Forschens als Form der Relationierung und als Forschungsstil bei der Auseinandersetzung mit dem Feldbegriff – im Sinne eines zirkelhaften Erkennens – auszulegen, bedeutete für uns folglich einerseits die *Tertia Comparationis* als Bezugspunkte für den Vergleich der verschiedenen Ebenen der Empirie anzulegen und andererseits bei der Darstellung der sich hieraus ergebenden Ergebnislinien anschaulich mitzuführen, *auf welche Weise* sich diese – als Bezugspunkte des Vergleichs – dimensionengebunden auch immer mit verändern.

Nach Bohnsack (2014, 34) gibt es drei Varianten der mehrdimensionalen Analyse in der Dokumentarischen Methode, die einander wechselseitig – über ihre jeweiligen Formen der Relationierung – differenzieren können:

1. *die Mehrebenenanalyse* mit u. a. den Kategorien Gesellschaft, Organisation, Interaktion, Individuum,
2. *die Mehrdimensionalität von Erfahrungsräumen und Typen* mit u. a. den Kategorien Gender, Generation, Bildung, Migration etc.,
3. *die Mehrdimensionalität der Kategorienbildung* u. a. im Sinne von Habitus, Norm und sozialer Identität (vgl. ebd.).

6 Im Projekt Fallarbeit wurde zunächst eine Teamsitzung eines Teams als Fall bestimmt.

doi.org/10.35468/5973-16

Bei der Feldkonzeption und der damit einhergehenden Rekonstruktionspraxis von Feldlinien ging es uns in unserem Projekt nicht um eine (1.) „Mehrebenenanalyse“ oder eine (2.) „mehrdimensionale Typenbildung“ (Bohnsack 2014, 51), sondern um die analytische Relationierung von z. B. *Norm und Rahmen* im Sinne der (3.) Mehrdimensionalität einer Kategorienbildung *im Kontext der Rekonstruktion der Diskursorganisation* (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 87). Der von uns entwickelte Begriff der Feldlinie ergibt sich innerhalb unserer Feldkonzeption folglich gerade aus der Idee der Relationierung *verschiedener* Analysekategorien im Rahmen der Dokumentarischen Methode im Sinne von (3.):
(3a) Die Feldlinien haben wir bspw. aus der Analysekategorie der „institutionalisierten Verhaltens- und Identitätserwartungen“, d. h. den „Normen und Rollen“ (Bohnsack 2014, 52) ermittelt. Dabei betonen wir, dass diese Feldlinien unserer Feldkonzeption nach nur in ihrer *empirischen Fassung* – in Form von virtualen Identitätsnormen (vgl. Bohnsack 2017) und als in den Gesprächspraxen der Teamsitzungen prozessierte Normen – zu identifizieren sind. Mit Bohnsack (ebd., Kap. 5.6) legen wir die „virtuale soziale Identität“ im Anschluss an Goffman (1963) hierbei zunächst als Identitätsnorm mit Phantomcharakter aus und setzen voraus, dass die Performanz dieser imaginierten Normfigur in der Praxis nicht wirklich angestrebt werden, oder deren Habitualisierung von den Gesprächsteilnehmenden in den Teamsitzungen zwar anvisiert, aber nicht wie selbstverständlich realisiert werden kann (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 5.6). Darüber hinaus meinen wir mit empirischer Fassung dieser virtualen Identitätsnormen, dass wir stets danach gefragt haben, in welcher *genetischen Beziehung* sie jeweils stehen, wenn es uns um die Konturierung der Feldlinien ging. So ließen sich diese Normen dann von uns als *Normen der Handlungsfelder* interpretieren, die sowohl *Rollen- und Identitätsimperative* umfassen, als auch *handlungsfeldspezifische Normen der formalen Ausgestaltung der Teamsitzungen* innerhalb ihrer *primären* und *sekundären Rahmungen* (zur Rahmenanalyse in der Dokumentarischen Methode genauer Gerstenberg, Krähnert & Cloos 2019, 93ff.; Gerstenberg 2021).
(3b) Darüber hinaus haben wir die Feldlinien über die genetische Beziehung zwischen den handlungsfeldspezifischen *Normen der Formalgestalt* der Sitzungen, den *typenspezifisch, kollektiv erzeugten Fällen* und den in dem Zusammenhang *reklamierten Zuständigkeiten*, d. h. den sogenannten Fällen und Zuständigkeiten der Handlungsfelder als weitere Analysekategorien, bestimmt.
Die analytische Kategorie des Orientierungsrahmens (vgl. Bohnsack 2014, 34) eignete sich in dieser mehrdimensionalen Kategorienbildung aufgrund ihrer Komplexität als übergreifende Kategorie, in deren empirisch-relevantem Bezugsrahmen wir dann die Relation zu den anderen analytischen Kategorien (z. B. der Norm und der primären/sekundären Rahmen) rekonstruieren konnten (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 87).

doi.org/10.35468/5973-16

Im Sinne der neueren Arbeiten von Bohnsack (2017; 2020) wird die Kategorie des Orientierungsrahmens da, wo sie die Beziehung zur Norm in deren unterschiedlichen Ausprägungen (Rollennormen, Identitätsnormen und handlungsfeldspezifische Normen) zur jeweiligen Handlungspraxis integriert und somit also das Spannungsverhältnis von Norm (Orientierungsschema) und Habitus (Orientierungsrahmen) bewältigt, als „Orientierungsrahmen im *weiteren Sinne*“ (ebd.) bezeichnet. Dort, wo sich dies im Rahmen von Organisationen und mit Bezug auf organisationale Normen vollzieht, spricht Bohnsack von *konstituierender Rahmung* (siehe dazu auch die Gesamteinleitung zu diesem Band).
Wir haben diesen Begriff in unserer empirischen Analyse (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019) aufgrund der parallelen Gedankenentwicklung und durch die Referenz auf eine differente Begriffsgeschichte im selben Methodendiskurs, der nur mehr das Potenzial der sozialwissenschaftlichen Methode aufzeigt, nicht verwendet. In unseren Analysen stellt der Begriff „Feldlinie“ jedoch Entsprechungen zum Begriff der „konstituierenden Rahmung“ dar und stimmt im Sinngehalt wesentlich überein.
Insgesamt aber haben wir die Präzisierung der metatheoretischen Kategorien *Orientierungsrahmen* und *Orientierungsschema* als Voraussetzung genommen, um im Sinne von Bohnsack (vgl. Bohnsack 2014, 35) eine Klärung des empirischen Kontextes von Feldlinien, also *der Felder der empirischen Analyse*, anzustreben. In unserer Idee von Feldkonzeption ist zudem davon auszugehen, dass sogenannte Feldlinien – durch Institutionen, Rollenbeziehungen und soziale Identitäten, innerhalb derer die Konzeption des Orientierungsrahmens/Habitus jeweils ihre Erklärungskraft zu entfalten vermag – überhaupt erst konturiert werden können (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 88). Die Dimensionen der Feldlinien sind über diese Feldkonzeption also einerseits *metatheoretisch gefasst* und *als analytische Kategorien spezifiziert* und andererseits als *empirisch generierte Vergleichsdimensionen* zu verstehen (vgl. ebd., 309). Im Folgenden werden wir am Beispiel der Verweise auf das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen diese metatheoretischen Fassungen der Normfiguration (Abschnitt 5.1 und 5.2), der Fallkonstitution und Zuständigkeitsreklamation (Abschnitt 5.3) eingehender thematisieren und anhand empirischer Ausschnitte aus Teamsitzungen dieses Handlungsfeldes veranschaulichen.

4.2 Die Gesprächsmodi der Handlungsfelder als Verweise auf Feldlinien

Die von uns rekonstruierten Gesprächsrahmen aller im Projekt Fallarbeit untersuchten Teamgespräche sind – unter Berücksichtigung professions- und organisationstheoretischer Überlegungen (Schütze 2000; Vogd 2009) – *auf der Ebene der sinngenetischen Typen* als ein spezifisches organisationales Arrangement des Umgangs mit Potenzialität, Ungewissheit und Divergenz zu verstehen, das in drei verschiedenen Gesprächsmodi im Vollzug eingelöst wird (vgl. Cloos, Gerstenberg &

doi.org/10.35468/5973-16

Krähnert 2019, 259ff.). Konstitutiv für diese von uns herausgearbeiteten Rahmen ist, dass Zwänge und Erwartungen (Normen) weniger als exteriore Zumutungen sichtbar werden, aber gleichwohl die Teamsitzung als organisationales Verfahren grundieren, welches vor allem darauf ausgerichtet ist, die Normen der Bearbeitbarkeit und Arbeitsfähigkeit – auch und vor allem über das Einschwingen in eine kollektiv getragene Fallperspektivierung – einzulösen (vgl. ebd., 287). Dies lässt sich auch als konstituierende Rahmung bezeichnen (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 4). Die für diese Praxis konstitutiven Normen konnten hier folglich als implizite erschlossen werden. Sie liegen in ihrer prozessierten Form vor, werden kaum explizit aufgerufen und es wird sich selten explizit darauf verpflichtet. Sie können damit folglich auch als *Normen der Organisation* gefasst werden. Sie stellen im Kontext dieser Rahmung zunächst *das Organisieren der Organisation* sicher (vgl. hierzu Gerstenberg, Krähnert & Cloos 2019, 107f.). Eine so gefasste „Normierung“ und das damit verbundene Problem des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus sei nach Bohnsack (2020, 38) zwar „ein ubiquitäres Problem der Handlungspraxis“, erfahre in Organisationen allerdings noch eine „Verdoppelung“ (ebd., 39). Organisationale Akteur:innen arbeiten sich demnach nicht nur an „gesellschaftlichen, institutionalisierten Normen, Rollen und Identitätserwartungen“ ab, sondern auch an denen der Organisation, an ihren „kodifizierten Normen“, an ihren „organisationsinternen Identitätsentwürfen respektive Identitätsnormen“ (ebd., 39). Das Handeln in Organisationen findet folglich auch unter Bedingungen einer *doppelten Normierung* statt, in dem sich Gesellschaft und Organisation in die Handlungspraxis organisationaler Akteur:innen einschreiben. Insofern sind die Normen dieser beiden Ebenen ebenfalls für das sprachliche Handeln in organisationsgebundenen Teamgesprächen als konstitutiv anzunehmen. Hieran anschließend lässt sich argumentieren, dass die von uns identifizierten Feldlinien – in Form von virtualen (Identitäts-)Normen – als Verweise auf eine *dritte Ebene der Normierung – auf das Handlungsfeld* – gelesen werden können und demzufolge von einer *dreifachen oder ternären Normierung*[7] die Rede sein kann. Diese Normen des Handlungsfeldes umfassen dabei Rollen- und Identitätsimperative ebenso wie handlungsfeldspezifische Normen der formalen Ausgestaltung der Teamsitzungen. Im Folgenden soll nun ausgeführt werden, welche spezifischen Normrekurse identifiziert werden konnten, die über diese organisationalen Normen hinaus als konstitutiv für das *Verfahren* der Teamgespräche verstanden werden können

7 Wobei hier nachträglich anzumerken ist, dass „ternäre Normierung“ auch missverständlich aufgefasst werden kann, da in der praxeologisch-wissenssoziologischen Lesart der Norm diese niemals ohne die Praxis (Habitus) zu denken ist. Gleichwohl es uns mit „ternär“ um den wesentlichen Verweis auf die empirische Lagerung dieses Norm-Praxis-Verhältnisses ging, fasst Bohnsack dies bereits wesentlich präziser in der Referenz auf die Verdoppelung der Doppelstruktur der Relation von Norm und Habitus (sei es auf der organisationalen oder der gesellschaftlichen Ebene) (vgl. Bohnsack 2020, Kap. 4).

doi.org/10.35468/5973-16

– und von uns, auf diese Weise operationalisiert –, als Feldlinien des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtung rekonstruiert werden konnten. Hierbei geht es uns folglich nicht darum, *ob* diese Norm von den Akteur:innen eingelöst wird und damit *tatsächlich* von einer *Professionalisierung* der Teams die Rede sein kann, sondern darum, auf welche *virtuale* Norm die *Teampraxis* handlungsfeldspezifisch zustrebt[8], bzw. welche Norm *die Praktiken* der untersuchten Teamdiskurse *handlungsfeldspezifisch motorisiert* (vgl. Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 291).

5 Feldlinien der diskursiven Praxis des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen

In unserer Studie haben wir auf Basis des Vergleichs von Teamgesprächen kontrastierende Feldlinien der diskursiven Praxis von drei kindheitspädagogischen Handlungsfeldern herausgearbeitet. Um verstehen zu können, auf welche virtuale Norm die Teampraxis handlungsfeldspezifisch zustrebt, mussten wir allerdings zunächst nachvollziehen, was den Teamdiskurs in kindheitspädagogischen Teamgesprächen organisationsspezifisch grundiert (im Folgenden Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 302). Im Rahmen unserer Forschungspraxis sinngenetischer Typenbildung haben wir eine übergreifende Homologie bzw. Basistypik herausgearbeitet und in diesem Zusammenhang die potenzielle Fallüberwältigung als zentrales konstitutives Bezugsproblem von Teamgesprächen bestimmt (zum Fallbegriff auch Bergmann 2014). Das heißt, Teamgespräche als organisationale Verfahren laufen, dieser Figuration des Bezugsproblems nach, grundsätzlich auf eine Fallsicherung zu. Als Reaktion auf das damit einhergehende Ungewissheitspotential werden die im Teamdiskurs erzeugten Fälle jeweils über diskursive Praxen als bearbeitbar entworfen und hierüber die Bewältigung der Fälle sichergestellt. Hinsichtlich der Teamdiskurse ließen sich typenspezifische Varianzen dieser Praxis der Fallsicherung ausmachen. So wurden in unserer Studie drei Gesprächsmodi herausgearbeitet, die beschreiben, wie Teams sich in ihrer Gesprächspraxis als arbeitsfähig entwerfen: Im Arbeitsmodus „Großsprechen" halten sich Teams über Distinktion arbeitsfähig, im Modus „Einsprechen" über das Erfüllen des Programms ihrer Organisation und im Modus „Zwiesprechen" durch Balancieren zwischen Aufgabenerledigung und Zuständigkeitsflexibilität (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 259ff.).

Die Logiken dieser Gesprächsmodi sind mit virtualen Normfiguren resp. Identitätsnormen gekoppelt, an denen sich die in den jeweiligen Handlungsfeldern (Kindertageseinrichtungen, Frühe Hilfen und kultur- und freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern) beruflich Tätigen in der Mehrheit ausrichten. Das Handlungsfeld

8 Um ein weiteres, mögliches Missverständnis vorwegzunehmen: ‚Zustreben' ist in diesem Sinne natürlich nicht essentialistisch gemeint.

doi.org/10.35468/5973-16

Kindertageseinrichtungen haben wir insgesamt als *rezeptives Feld* empirisch ausgearbeitet. Für diese Feldfigur ist die Logik der Sicherung einer grundlegenden Selbstbearbeitung der Feldakteur:innen zentral.[9]

5.1 Die Norm der Formgestalt

In den rekonstruierten Teamgesprächen des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen wurde die Bereitschaft der Feldakteur:innen deutlich, Professionalisierungserwartungen möglichst umfassend zu entsprechen. Dies ist bereits über die Formalgestalt der Teamgespräche erkennbar. Im Vergleich zu den beiden anderen Handlungsfeldern[10] konnten wir beobachten, dass explizit formalisierte, kommunikative Wissensbestände in Vorträgen, Gruppenarbeiten, Diskussionsrunden und auf internen Fachtagen verhandelt wurden und sich dabei auf Fachbücher, Weiterbildungsfilme, Qualitätshandbücher und Konzeptionen bezogen wurde. Zum Einsatz kamen methodische Instrumente wie z. B. Beobachtungsbögen. Teamsitzungen dieses Handlungsfeldes erscheinen somit als Orte der gegenseitigen (Fach-)Wissensvermittlung und der Auseinandersetzung mit im kindheitspädagogischen Professionalisierungsdiskurs als bedeutsam markierten Wissensbeständen und Normvorgaben. In diesem Sinne haben wir die Teamgespräche „dieses Handlungsfeldes auch als Orte der kollektiven Verhandlung von Optimierungsimperativen“ (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 289) gefasst.
In der Krippe *Regenbogen*[11] präsentiert bspw. *Dorothea Kamps* ihren Kolleg:innen Ausschnitte aus einem Buch zum Thema Ernährung:

> DK: Ähm, ja. Das gemeinsame Essen in der Krippe ist für Kinder ein schönes und wichtiges Gemeinschaftserlebnis. Die Kinder essen mit allen Sinnen, also auch mit den Fingern. Dadurch begreifen – in Häkchen – sie das Essen, der Abstand vom Teller zum Mund wird so erfahren und später mit Löffel beziehungsweise Gabel erweitert. (.) Wir müssen bei den Kindern unter einem Jahr auf einige Dinge achten. Zum Beispiel (.) keine Nüsse, Kuhmilch erst ab dem vierten Monat, dadurch sinkt das Allergierisiko, (.)

9 In den Frühen Hilfen haben wir als virtuale Identitätsnorm handlungs-, interventions- und grenzarbeitsfähige Netzwerkakteur:innen herausgearbeitet. Das konstitutive Bezugsproblem wird hierbei über die Fallarbeit an Handlungsfeldgrenzen bearbeitet. Im Handlungsfeld der kultur- und freizeitpädagogischen Arbeit mit Kindern haben wir die lässigen Gestalter:innen der Angebote als virtuale Identitätsnorm identifiziert. Der Begriff ‚lässig‘ rekurriert hierbei auf die adressierte Norm der Zwanglosigkeit.

10 Explizit formalisiert bedeutet hier, dass auf Grundlage einer Tagesordnung und im Rahmen vorbereiteter Inputs Themen besprochen werden. Im Handlungsfeld Frühe Hilfen konnten wir die Norm der Formgestalt der implizit formalisierten Rahmen beobachten. Hier wird ein Ort geschaffen, an dem stärker situativ die Bearbeitbarkeit von Fällen entlang multiperspektivischer Verhandlungen sichergestellt wird. Teamgespräche in der kultur- und freizeitpädagogischen Arbeit erschienen als nicht formalisierte Orte der zwanglosen Zusammenkunft zum Austausch, Plausch und zur Planung von Angeboten.

11 Alle Eigennamen sind maskiert, d. h. durch Pseudonyme ersetzt.

doi.org/10.35468/5973-16

Das auf diese Weise präsentierte Wissen wird über das Format *Referat* als relevant und legitim gerahmt. Auf diese Präsentation folgen im Teamgespräch keine kritischen Nachfragen. Vielmehr wird ein „Einsprechen", d. h. ein Rekurs auf die normativen Programme (ebd., 259ff.), mit Bezug auf die vermittelten Ernährungsnormen, die vom Team zu beachten wären und die als bearbeitbar angenommen werden, kontinuierlich fokussiert. Dem grundgelegt ist eine Selbstadressierung der pädagogischen Fachkräfte als Lernende, die darüber als entwicklungsbedürftig *und* entwicklungsfähig aufscheinen. Lernen bedeutet in diesem Sinnzusammenhang eine möglichst *bruchlose Normadaption* zu erreichen. Vor dem Hintergrund dieser Feldlogik werden normative Implikationen nicht mit der offenen Aushandlung von Widersprüchen begrüßt, sondern es wird sich an ihnen vorauseilend ausgerichtet.
Bei der Besprechung der Ergebnisse der Beobachtung eines Kindes (vgl. im Folgenden ebd., 265f.) erfüllt das Team *Famzet* wiederum die Aufgabe, einen Beobachtungsbogen auszufüllen, der durch Kategorien vorstrukturiert ist. Schlagwortartig werden die Begriffe des Bogens vom Team aufgerufen:

ZG: Also emotionale //Wohlbefinden.//
YW: //Ja, das wissen// wir ja gar nicht, jetzt.
ZG: Ja, und das ka/ das/
YW: Das lassen wir jetzt offen. (.)
ZG: Ist auf jeden Fall zum Beispiel/ Bildungsbereiche ist ähm (.) Körperbewegung und Gesundheit?
YW: Mhm (bejahend).
ZG: Sprache und //sprechen?//
YW: //Ja.// (.)
ZG: Äh //lebenspraktische Kompetenzen.//
YW: //Mhm (bejahend).// (..)
ZG: Ästhetische Bildung. Natur- und //lebensfördernd?//
YW: //Ja.// ?

Auch hier geht es bei der Prozessierung des Beobachtungsbogens darum, dessen normativen Vorgaben zu folgen und sich durch Bestätigung im Team der Aufgabenerledigung formal zu versichern. Selbst wenn z. B. im Fall der Bogenkategorie *emotionales Wohlbefinden* nicht vorhandenes Wissen festgestellt wird, erfolgt keine anschließende Problematisierung, sondern der Bogen wird stetig weiter prozessiert. Es wird eine möglichst reibungslose Verarbeitung angestrebt und der Bogen darüber gültig gesprochen. Pointiert formuliert: Das Team dieses Handlungsfeldes stellt sich ebenfalls ganz in den Dienst der organisationalen Praxis des Umgangs mit der Norm dieser Formgestalt des Bogens.

doi.org/10.35468/5973-16

5.2 Die virtuale Normfigur des sich selbst professionalisierenden Akteurs

Als zentrale virtuale Identitätsnorm haben wir für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen die:den sich selbst professionalisierende:n Akteur:in rekonstruiert. Die Ausrichtung an dieser Normfigur drückt sich geradezu über eine *Normhungrigkeit* aus (vgl. ebd., 291). D. h., die Lösung des Bezugsproblems der potenziellen Fallüberwältigung wird hier typischerweise im Sinne des Erhalts von Arbeitsfähigkeit durch die Performance von Bereitwilligkeit im Lernen aufgelöst. Teamsitzungen erscheinen darüber als Orte der Versicherung des eigenen Tuns und der Aufführung einer sich selbst professionalisierenden oder bereits professionalisierten Praxis auf, bzw. auch als kollektive Beobachtungsräume einer sich in dieser Selbstprofessionalisierungsarbeit befindenden professionellen Praxis. So macht sich die Praxis auf diese Weise *selbst zum Gegenstand* und adressiert sich sowohl als entwicklungsbedürftig, als auch entwicklungsfähig.
Das Teamgespräch der Kita *Landhaus* wird bspw. mit der Aufforderung der Leitung *Erika Blogsdorf* an das Team eröffnet, die Buchstaben des Kindes-Namens mit positiven Eigenschaften zu versehen:

EB:	Sven, und wir bemühen uns immer, dem Namen/in den Buchstaben des Namens positive Adjektive zu geben, //(gut?)// (…)
UP:	//Spontan.//
RD:	//Selbstbewusst.//
MG:	//Selbstbewusst.//
EB:	//Selbstbewusst.//
CH:	//Selbständig.//
MG:	//Besser.//
CH:	Selbständig. (lacht)
UP:	Alles.

Gegenüber den Kolleg:innen macht die Leiterin damit explizit relevant, das Kind im Rahmen positiver Zuschreibungen zu verhandeln und einen positiven Blick auf das Kind einzuüben. In der Formulierung sich zu „bemühen“ und der Rückversicherung der Leitung in Form einer Frage („gut?“) wird zugleich auch der starke Aufführungscharakter dieser von ihr vorgeschlagenen Praxis des positiven Sprechens deutlich: Wenn sich um etwas explizit bemüht werden muss, ist es noch nicht in der Handlungspraxis enaktiert. Es bedarf dann einer kommunikativen Verständigung darüber, dies als angestrebtes Ziel dem Kollektiv gegenüber vor Augen zu führen und es als solches gemeinsam abzusichern (vgl. Gerstenberg 2017, 139f.; Gerstenberg 2021, Kap. 4.2.1). Dabei scheint es weniger darum zu gehen, S*ven* als Kind zu verstehen, als vielmehr einen veränderten Blick auf Kinder einzutrainieren. Widerspruchslos wird diese Übung sodann vom Team vollzogen.

doi.org/10.35468/5973-16

Die Anforderung sich selbst zu professionalisieren wird auch in Ausschnitten von Teamsitzungen deutlich, in denen die Ergebnisse der verfahrensgeleiteten Beobachtung (hierzu auch: Cloos & Schulz 2011) von Kindern besprochen werden. Die pädagogischen Fachkräfte *Katrin Kempe*, *Xenia Klement* und *Hannah Hartwich* des Integrationsteams *Heiliger Petrus* machen es sich zur Aufgabe, über das Kind *Jennifer* zu sprechen:

HH: Also wir hatten für heute jetzt äh vor oder haben vor, über *Jennifer* zu sprechen, weil wir da dieses Elterngespräch anstehen haben. Wir haben schon mal (.) äh ein paar äh (.) Notizen uns gemacht und das müssten wir jetzt nochmal ordentlich aufschreiben, denke ich. //Ne?//
KK: Das wird jetzt nochmal //sortiert und dann/ //
XK: //Ja, in diesen// Bogen dann eingetragen.
KK: Für uns übersichtlicher und vor allen Dingen für das Gespräch dann auch übersichtlicher, damit wir also wirklich auch dann alle Punkte ansprechen können, die wichtig sind. Und das sollten wir jetzt machen.
XK: //Ja.//

Das Gespräch ist bereits vorbereitet („Notizen gemacht“). Für die Besprechung scheint wichtig zu sein, dass alles „ordentlich aufgeschrieben“ und „sortiert“ wird. Dieser Anspruch an eine strukturierte Aufgabenerfüllung wird jedoch nicht mit dem Ziel verknüpft, einen fallverstehenden Zugang zum Kind zu erreichen. Es geht vielmehr um die Frage, wie es gelingen kann, sich *in ihrem Verständnis von ‚professionell‘* in einem Elterngespräch präsentieren zu können, indem sie selbst z. B. „alle Punkte ansprechen können, die wichtig sind“. Dass ebenso an das Handlungsfeld die Norm herangetragen wird, durch Beobachtungsverfahren einen verstehenden Zugang zu Kindern zu erzielen, scheint damit nicht im Widerspruch zu stehen, schließlich sind die Fachkräfte, ähnlich wie das oben genannte Team der Krippe *Regenbogen*, das sich an den Normen eines Ernährungsbuches abarbeitet, nachfolgend im Gespräch darum bemüht, das Kind entlang der Erwartungen des Verfahrens – *für* ein anstehendes Elterngespräch – zu entwerfen.
Die Teams dieses Handlungsfeldes folgen also dem Imperativ, „den *eigenen Blick in den Blick zu nehmen* und *an der eigenen Arbeit zu arbeiten* – sich selbst folglich zum Gegenstand, zum Projekt und damit zum eigentlichen Klienten zu machen“ (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 293). Diese Form der Selbstpädagogisierung, im Sinne eines „auf sich selbst gewendeten (pädagogischen) Blicks“ (Starke 2016, 150) scheint der Feldnorm zu entsprechen, *Kinder zu beobachten, bedeute sich selbst zu beobachten* (vgl. ebd., 293). Diese Figuration der Selbstbeobachtung verspräche dabei eine „Optimierung des eigenen professionellen Blicks auf den Adressaten“ (Starke 2016, 151).

doi.org/10.35468/5973-16

5.3 Die Fälle und Zuständigkeiten des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen

Zu Beginn des Beitrags wurde als gestiegene Erwartung an das Feld der Kindertageseinrichtungen, ihre stärkere Positionierung als Bildungsorte skizziert. Vor diesem Hintergrund wäre zu vermuten, dass es in Teamsitzungen von Kindertageseinrichtungen vordergründig um Kinder und ihre Bildung geht. Auch wenn dort fortwährend über Kinder gesprochen wird, Beobachtungen ausgewertet und Kinder entlang von Kompetenzrastern entworfen werden, geht es unseren Rekonstruktionen nach jedoch in den Teamsitzungen nicht grundlegend darum, Kinder und ihre Bildungsprozesse *zu verstehen*. Teamsitzungen des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen werden nicht vorrangig dazu genutzt, um potenzielle (Entwicklungs-)Defizite der Kinder, ihren Förder- und Unterstützungsbedarf samt anhängender Interventionsmöglichkeiten zu eruieren oder einem vertiefenden Einzelfallverstehen zuzuarbeiten. Kinder werden nicht als zentraler Fall dieser Teamgespräche positioniert; vielmehr erscheinen sie als *Medium von Selbstprofessionalisierung*.[12] Vor dieser Folie wird das sich selbst professionalisierende Team[13] als feldspezifischer Fall erzeugt, welches sich vor allem dafür zuständig erklärt, Selbstbearbeitung im Sinne einer *Selbsterziehung* zu betreiben. Hierfür bedarf es der Normimplementierung in die Einrichtung und der Arbeit an der Prozessierbarkeit dieser Normen, selbst bei zuwiderlaufenden Normimplikationen.

6 Bewegungen im rezeptiven Feld – Ausblicke auf eine feldbezogene und empirisch angereicherte Professionstheorie?

Im Beitrag wurden auf Basis einer Systematisierung professionsbezogener Forschungsstränge in der Kindheitspädagogik differenztheoretische Überlegungen angestellt, die die Möglichkeiten der Verquickung und Entkopplung der Begriffe *Profession – Professionalisierung – Professionalität* diskutiert haben. Nach dieser Idee erscheint es wenig sinnvoll, allgemeine professionsbezogene Kategorien auf spezifische Praxisfelder zu übertragen und hierbei vorab zu bestimmen, was dort

12 Demgegenüber scheinen Kinder in den Teamgesprächen der Frühen Hilfen als Gegenstand basaler Sicherung auf. Für die kultur- und freizeitpädagogische Arbeit lässt sich feststellen, dass Kinder hier als Medium der Bestandssicherung positioniert werden.

13 Im Feld der Frühen Hilfen ließ sich als zentrale Zuständigkeit die Klientelbearbeitung im Sinne ihrer basalen Sicherung ausmachen. Als handlungsfeldtypische Fälle wurden hier zumeist die Mütter als Klientinnen besprochen. Der typische Fall des Handlungsfeldes der freizeit- und kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern entspricht dem Planen und Disponieren von Aktivitäten, Angeboten und Produktionen, die von den Teammitgliedern für Kinder als attraktiv und für weitere Akteur:innengruppen als präsentationsfähig identifiziert werden. Kinder sollen dabei in die Aktivitäten möglichst zwanglos, aber in großer Anzahl eingegliedert werden.

doi.org/10.35468/5973-16

jeweils als professionell zu gelten hat. Insbesondere in der Kindheitspädagogik würde dies dazu führen, die Professionalisierungsbedürftigkeit von Praxis zu markieren und damit auch das Anerkennungsdefizit des Feldes zu verstärken, zumal hier (bildungs-)politische und (fach-)wissenschaftliche Transformationserwartungen auf feldspezifisch differierende Logiken und konstitutive Bezugsprobleme treffen, die die Implementationsmöglichkeiten und -neigungen der Akteur:innen dieses Handlungsfeldes bestimmen.
Auf Basis dieser Gedanken wurde eine differenztheoretische Unterscheidung zwischen empirischen Beobachtungen professionellen Handelns und Deutens und professionspolitischen Ansinnen, die auf eine vermehrte gesellschaftliche Anerkennung der Profession zielen, propagiert und ein hieran anschließender Forschungsansatz vorgeschlagen, der die zuvor beschriebenen Begriffe nicht als analytische Kategorien voraussetzt. Auch wurde dafür plädiert, Logiken professionellen Handelns performativitätstheoretisch grundiert zu rekonstruieren, ohne dabei vorab in Aussicht zu stellen, welchen Normen dieses Handeln als professionelles Handeln zu entsprechen hat. Zugleich wurde darauf verwiesen, dass dieses Handeln je feldspezifisch konturiert ist und in diesem Sinne für handlungsfeldvergleichende Studien geworben.
Hieran anschließend wurde mittels der Dokumentarischen Methode ein mehrdimensionales Analyseverfahren aufgezeigt, das im Kontext einer relationalen Feldkonzeption ermöglicht, Normen in dreifacher Weise als gesellschaftlich-institutionalisierte, handlungsfeldspezifische und organisational gerahmte Normen in den Blick zu nehmen. Daraufhin war es möglich, im Rahmen der Rekonstruktion von Teamgesprächen – über die Kontur von Feldlinien – eigenlogisch strukturierte und empirisch fundierte Beschreibungsformen professionellen Handelns zu entwickeln. So zeigen unsere Ergebnisse für das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen, dass Professionalität von den Teams darüber erzeugt und belegbar wird,

> „dass an sich selbst gearbeitet und sich selbst Entwicklungsbedürftigkeit, -fähigkeit und -willigkeit zugeschrieben wird. Teamsitzungen werden vor diesem Hintergrund als Orte der Aufführung von Professionalisierung und Professionalität – und damit Selbstoptimierung – interpretierbar“ (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 293).

Vor diesem differenztheoretisch sensibilisierten Blickraster hat das *Professionell sein* für die Akteur:innen des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen folglich erst dann feldspezifische Gültigkeit, wenn sie sich als Teams ihres eigenen Optimierungsbedarfes nicht nur bewusst sind, sondern dieses Gewahrsein ebenso materialisieren, verbalisieren und darüber Selbstbearbeitungswilligkeit und -fähigkeit aufführen können (vgl. ebd.).
Solch eine feldbezogene, empirisch angereicherte Professionstheorie hebt dann *den Erzeugungsprozess von frühpädagogischer Professionalität* ebenfalls mit hervor. Dieser Prozess wird einerseits gerade dadurch plastisch nachvollziehbar, dass an

doi.org/10.35468/5973-16

der Empirie über diese Feldlinien nachgezeichnet wird, *wie* „das Selbst in ein Verhältnis zur Professionalisierungserwartung des Handlungsfeldes gebracht und auf diese Weise Professionalität aufführbar wird" (ebd.). Andererseits wird dies als *Vorgang der Praxissicherung* verstehbar, der markiert, wie frühpädagogische Fachkräfte im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen ihre berufliche Praxis *gleichermaßen als professionelle und sich selbst professionalisierende Praxis* vermitteln.
In diesem Sinne verstehen wir unsere Ergebnisse nicht als einen Beleg für eine (noch nicht) professionalisierte Praxis. Vielmehr schließen wir daraus, dass „bildungspolitisch und fachwissenschaftlich forcierte Normvorstellungen und Professionalisierungserwartungen" (ebd., 316) handlungsfeldspezifisch ausdifferenziert werden müssten. Professionalisierungsmaßnahmen hätten „die jeweils feldspezifischen Identitätsnormen, Zuständigkeitsreklamationen, typischen Fälle und ihnen zugrundeliegenden Kindentwürfe [zu] berücksichtigen" (ebd.).
So fordern unsere Forschungsergebnisse bspw. angesichts des in den Beobachtungsverfahren prozessierten ‚Blicktrainings' auf Kinder, diejenigen Forschungsarbeiten, die sich Professionalisierungsfragen stellen, dazu auf, Studien zum professionellen Fallverstehen (vgl. Bergmann 2014; Braun, Grasshoff & Schweppe 2011) stärker in Kenntnis zu nehmen. Denn sie bieten „Anlass für [die] Überlegung […], wie ein […] Zugang zum tieferen Fallverstehen im Feld der Kindertageseinrichtungen angebahnt werden kann" (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019, 315).
Das Ergebnis, dass das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen sich darüber hinaus durch eine hohe Rezeptivität bzw. „Normhungrigkeit" (ebd., 291) auszeichnet, legt eine Reflexion der im Fachdiskurs formulierten Professionalisierungserwartungen nahe. Eine feldorientierte *professions*bezogene *Theoriebildung* könnte hier eine produktive Verknüpfung mit solchen Ansätzen eingehen, die professionelle Praktiken bereits unter *Professionalitäts- und diskursethischen* Gesichtspunkten untersuchen und dabei praxeologisch-wissenssoziologisch die Verknüpfungen von *Erwartungsstrukturen* und *habitualisierter* sowie *situativer* Praxis grundlagentheoretisch in den Blick nehmen (vgl. Bohnsack 2020).

Literatur

Bergmann, J. R. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: J. R. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.): ‚Der Fall'. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, 19-36.

Bischoff, S. (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz Juventa.

Bohnsack, R. (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 225-254.

Bohnsack, R. (2014): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, 33-55.

doi.org/10.35468/5973-16

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2018): Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 312-328.
Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
Bourdieu, P. (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 251-294.
Braun, A., Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit. München: Reinhardt.
Cloos, P. (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: T. Betz & P. Cloos (Hrsg.): Kindheit und Profession. Weinheim: Beltz Juventa, 100-115.
Cloos, P. (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. In: T. Friederich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer & C. M. Ueffing (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Weinheim: Beltz Juventa, 18-37.
Cloos, P. (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. In: P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Wiesbaden: Springer VS, 145-158.
Cloos, P. (2021): Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. In: A. König (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, 141-160.
Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (Hrsg.) (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim: Beltz Juventa.
Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Cloos, P. & Schulz, M. (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.
Cloos, P. & Schulz, M. (2012): Differenzen und Gemeinsamkeiten pädagogischer Handlungsfelder. Entwurf einer ethnographisch vergleichenden Forschungsperspektive. In: B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.): Feld und Theorie. Opladen: Budrich, 217-230.
Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Einleitung. Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske+Budrich, 7-20.
Dick, M. (2016): Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In: M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-24.
Dinkelaker, J., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2011): Generalisierungen und Differenzbeobachtungen: Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 12(2), 257-277.
Faas, S. (2010): Erfassung und Analyse frühpädagogischen Professionswissens. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Freiburg im Breisgau: FEL, 219-245.
Freidson, E. (1979): Der Ärztestand. Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Stuttgart: Enke.
Fried, L. (2012): Programme, Konzepte und subjektive Handlungsorientierungen. In: L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig, & L. Liegle (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, 57-90.
Friederich, T. & Schoyerer, G. (2016): Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung. In: T. Friederich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer & C. M. Ueffing (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Weinheim: Beltz Juventa, 38-63.
Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. München: Dt. Jugenddienst.

doi.org/10.35468/5973-16

Gerstenberg, F. (2017): Arbeiten am Blick. Zur kollektiven Konstruktion von Kindbildern in Teamgesprächen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Thema Übergänge 10(1), 134-146.

Gerstenberg, F. (2021): Wie organisiert sich die frühpädagogische Organisation? Methodendidaktische Collagen zu Gesprächs- und Interaktionsanalysen organisational gerahmter Praktiken in frühpädagogischen Settings. Hildesheim: Dissertationsschrift.

Gerstenberg, F., Krähnert, I. & Cloos, P. (2019): Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Weinheim: Beltz Juventa, 91-111.

Goffman, E. (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Jergus, K. (2017): Ausblick: Zwischen Teilnahme und Teilhabe. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer VS.

Jergus, K. & Thompson, C. (Hrsg.) (2017a): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.

Jergus, K. & Thompson, C. (2017b): Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, 1-45.

Jooß-Weinbach, M. (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.

Jugendministerkonferenz (JMK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. (Abrufdatum 17.02.2022).

Kallfaß, A. (2022): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011): Fördereinstellungen von Erzieherinnen. In: Frühe Bildung 0, 13-21.

Koch, S. (2017): Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten frühpädagogischen Handelns. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden: Springer VS, 177-200.

König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Wiesbaden: Springer VS.

Krähnert, I. (2020): Inklusion im frühpädagogischen Handlungsfeld – Resonanzen der ‚Aktivgesellschaft'? In: T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 186-194.

Kubandt, M. & Meyer, S. (2012): Gender im Feld der frühen Kindheit. Online unter: https:// www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Gender_online.pdf. (Abrufdatum: 15.02.2021).

Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten. Wiesbaden: Springer VS.

Nentwig-Gesemann, I. (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen: Leske + Budrich.

Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, 45-72.

Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 131-150.

doi.org/10.35468/5973-16

Neumann, S. (2014): Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. In: T. Betz & P. Cloos (Hrsg.): Kindheit und Profession. Weinheim: Beltz Juventa, 145-159.

Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 253-286.

Nohl, A.-M. (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, 255-276.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.

Olk, T. (1986): Abschied vom Experten. Weinheim: Juventa.

Schoyerer, G., Frank, C. & Jooß-Weinbach, M. (2020): Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Weinheim: Beltz Juventa.

Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Abschlussbericht.

Schulz, M. & Cloos, P. (2015): Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa, 192-206.

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene" Profession. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske + Budrich, 132-170.

Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. In: ZBBS 1(1), 49-96.

Starke, P. (2016): Selbstbeobachtung als Modus frühpädagogischer Professionalisierung. In: F. Schmidt, M. Schulz & G. Grasshoff (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim: Beltz Juventa, 150-162.

Strehmel, P. & Ulber, D. (2017): Kitas leiten und entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 448-471.

Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Rißmann, M. (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden: Springer VS.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.

Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Der Paritätische Gesamtverband.

Vogd, W. (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2019): Über WiFF. Online unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/ziele/beirat/. (Abrufdatum: 15.02.2021).

doi.org/10.35468/5973-16

Iris Nentwig-Gesemann

Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“

Abstract

In dem Beitrag wird, anknüpfend an das Professionalisierungsverständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2020), davon ausgegangen, dass es die Potenziale der impliziten, praktischen Reflexion sind, an die im Rahmen von Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zuvorderst anzuknüpfen ist. Zudem stellt auch die systematische, rekonstruktive Explikation praktischer Reflexionen – im Sinne einer Erfahrungsreflexion – eine konstitutive Bedingung sich professionalisierender Praxis dar. Am Beispiel einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“, die durch Gruppendiskussionen mit den Teilnehmer:innen zu Beginn und nach Abschluss der Weiterbildung flankiert wurde, wird nachgezeichnet, wie die Fachkräfte in Prozessen des forschenden Lernens zu verschiedenen Formen der theoretischen, vor allem aber praktischen Reflexion sowie der Erfahrungsreflexion angeregt wurden. Als reflexionsgenerierend erwiesen sich vor allem Erlebnisse, die – im organisationalen Rahmen der Kita – zu einem Aufbrechen der Diskrepanz von Norm und Praxis bzw. Habitus führten und damit den Fachkräften eine Re-Organisation der konstituierenden Rahmung abverlangten.

Schlagworte

Forschendes Lernen, praktische Reflexion, Erfahrungsreflexion, konstituierende Rahmung, Gruppendiskussion

1 Einleitung: Professionalisierungserwartungen an die Frühpädagogik

Seit nunmehr 20 Jahren wird in Deutschland eine intensive und zum Teil sehr kontroverse Diskussion über die berufliche und/oder akademische Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte geführt. Das vergleichsweise schlechte Abschneiden des

doi.org/10.35468/5973-17

deutschen Schulsystems in der OECD-Vergleichsstudie „Starting Strong" (OECD 2001) und den PISA-Studien (Baumert 2001) wurde u. a. auf eine nicht mehr zeitgemäße Professionalisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zurückgeführt. Der OECD-Bericht von 2004 stellte fest, dass die Ausbildung von Frühpädagog:innen in Deutschland im europäischen Vergleich auf einem unangemessen niedrigen Niveau lag (vgl. OECD 2004, 72) und empfahl – im Zusammenhang mit der Bologna-Reform – die Einführung von kindheitspädagogischen Studiengängen. Damit wurde eine sehr dynamische Entwicklung ausgelöst, die letztendlich zu einem Paradigmenwechsel führte: Die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften für Kindertageseinrichtungen orientierte sich zunehmend an theoretischen, empirischen und methodischen Wissensbeständen aus dem Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Damit verbunden war – mehr oder weniger explizit formuliert – der Grundgedanke, dass Akademisierung und die damit verbundene Verwissenschaftlichung auch zur angemahnten Professionalisierung beitragen könne. Dies war und ist eng mit dem Anspruch verknüpft, dass es in der Frühpädagogik verstärkt um Bildung, Lernen und Förderung von Kindern zu gehen habe (vgl. z. B. Rauschenbach 2010) und daher nicht nur eine sozialpädagogische, sondern eine elementar- und vor allem differenzierte fachdidaktische Expertise der Fachkräfte erforderlich sei.
Die fachkräftebezogene Professionalisierung im Bereich der FBBE gilt nach wie vor – neben einer deutlichen Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation – als zentraler Hebel zur Verbesserung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen. Fokussiert wird dabei vor allem die Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern sowie deren Wirkung auf die Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern (vgl. für einen Überblick zu den Professionalisierungsbemühungen im Feld der FBBE: Neuss 2014). Dabei wurde und wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es nicht allein um die formale Qualifikation der Fachkräfte gehen könne, sondern um die von ihnen realisierte *Praxis* im beruflichen Alltag, die der Maßstab für eine Bewertung sein solle: Wie gehen die Fachkräfte mit den Herausforderungen der pädagogischen Praxis in immer komplexeren und vielfältigeren Gesellschaften und Milieus um, in denen sich der Rückgriff auf vermeintlich sicheres und bewährtes Handlungswissen immer mehr als unzureichend bzw. zu wenig passgenau erweist, um den ‚besonderen' Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern und Familien und den an Kitas gerichteten Erwartungen gerecht zu werden?
Im Zuge dieser Überlegungen wurde die Qualifikationsdebatte zunehmend zu einer *Kompetenz*debatte, wobei in zentralen frühpädagogischen Kompetenzmodellen zunächst ganz grundlegend zwischen den Ebenen der *Disposition* und der *Performanz* unterschieden wurde: Abfragbares Theorie- und Common Sense-Wissen, pädagogische Einstellungen und Überzeugungen wurden in diesem frühpädagogischen Kompetenzdiskurs auf der Ebene der *Disposition* verortet. Mit der

doi.org/10.35468/5973-17

Ebene der Performanz rückten hingegen das Erfahrungswissen der Fachkräfte, ihre handlungsleitenden (Wert-)Orientierungen sowie ihre sich im Alltag eigendynamisch und eigensinnig entfaltende Praxis in den Fokus (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff 2015; Wadepohl 2015). In Bezug auf die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte war diese Differenzierung von Beginn an mit der Überzeugung verknüpft, dass – im Sinne einer Vorbereitung von Fachkräften auf die im beruflichen Alltag zu erfüllenden Aufgaben bzw. zu bewältigenden Herausforderungen und Dilemmata – jede Form der Professionalisierung Phasen *in* der pädagogischen *Praxis* bzw. mehr noch: Phasen *der* eigenen beruflichen *Praxis* beinhalten müsse. In diesen Phasen solle es weder um den Erwerb von ‚abfragbarem' akademischem Wissen noch um die rezeptartige Anwendung von methodisch-didaktischen Formaten gehen, sondern vielmehr darum, sich auf der Grundlage von berufspraktischen Erfahrungen mit ‚Ernstcharakter' in expliziten und impliziten Formen des Reflektierens zu üben (vgl. zum Anspruch der Theorie-Praxis-Verzahnung in den kindheitspädagogischen Studiengängen z. B. Pasternack 2010; Neuss 2009; Nentwig-Gesemann 2013, 2017).

2 Professionalisierung als Bewältigung der Spannung zwischen den Logiken von Theorie und Praxis

Wenn es aus der Perspektive der Bildungs- und Erziehungswissenschaft um Professionalisierung geht, besteht die Gefahr, die „*Logik der Theorie*", wie sie der wissenschaftlichen Expertise inhärent ist, „in die Praxis hinein zu projizieren und damit deren *eigentümliche Logik* zu verkennen" (Bohnsack 2020, 7). Wird Professionalisierung hingegen lediglich aus den aktuellen Bedingungen, Logiken und Perspektiven einer beruflichen Praxis heraus gedacht, dann besteht die Gefahr, die Logiken der Praxis, wie sie sich in einem beruflichen Handlungsfeld etabliert und habitualisiert haben, von wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen vollständig abzukoppeln und zudem aus einer zentralen Verantwortung zu entlassen: immer wieder aus den Selbstverständlichkeiten und der vermeintlichen ‚Normalität' des Alltags herauszutreten und sich zum einen der eigenen Praxis gegenüber fremd zu machen, zum anderen in einen „Diskurs mit der Klientel einzutreten über die *Differenzen zwischen deren unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen* und denen der beruflichen Akteur:innen" (ebd., 13). Zu einer sich professionalisierenden Praxis gehört es, auf die Komplexität und Kontingenz von Handlungsherausforderungen nicht mit Standardisierung und dem Rückgriff auf vermeintlich sicheres und gültiges ‚Rezeptwissen' zu reagieren. Vielmehr stellt die Suche nach situationsangemessenen, handlungspraktischen Bewältigungsformen bzw. Modifikationsmöglichkeiten von Praxis die einzige Möglichkeit dar, einen Umgang mit der „notorischen Diskrepanz zwischen Regel und Praxis, zwischen normativen Erwartungen und Handlungspraxis resp. Norm und Habitus" (Bohnsack 2020, 47)

doi.org/10.35468/5973-17

zu finden und dabei in Rechnung zu stellen, dass sich soziale und pädagogische Praxis nie eins zu eins aus dem Befolgen bzw. Abarbeiten normativ-programmatischer Vorgaben (wie sie etwa in Form der Bildungsprogramme/-pläne für die Kitas vorliegen) oder methodischer Anleitungen (etwa das Beobachten und Dokumentieren betreffend) ergeben kann. Zum anderen müssen die Orientierungen und Perspektiven des Klientels (in der Kita sind das vor allem die Kinder und die Eltern) anerkannt und in die Ausgestaltung von Praxis einbezogen werden, wenn diese nicht „machtstrukturiert", sondern „dialogorientiert" ausgestaltet werden soll (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, 140ff.). Und schließlich gilt es, die eigenen Lösungen nicht als die einzig möglichen bzw. als alternativlos zu betrachten, sondern über den Diskurs – sowohl mit dem Klientel als auch mit den Kolleg:innen – *andere* Sichtweisen und Relevanzen, *andere* Normalitätsvorstellungen und *andere* Lösungsmöglichkeiten kennenzulernen und über Differenzen ins Gespräch zu kommen (vgl. dazu auch Bohnsack 2020, 13).

Im Professionalisierungsverständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie gehe ich mit Bohnsack (2020, Kap. 6) davon aus, dass es die Potenziale der *impliziten* oder *praktischen* Reflexion sind, an die im Rahmen von Aus- und Weiterbildung zuvorderst anzuknüpfen ist.

Auch wenn die Beschäftigung mit Theorien, Erkenntnissen aus der Forschung und Leitgedanken einer pädagogischen Ethik selbstverständlich immer wieder als reflexive Schleifen (auf der Ebene einer *expliziten, theoretischen Reflexion*) in den Prozess der Konzeptionierung und Evaluierung von Praxis eingezogen werden können und sollten, findet die für die Bewältigung der Praxis letztlich wesentliche Form der Reflexion immer *innerhalb* der Praxis, im Vollzug pädagogischer Interaktionen, in der Bewältigung herausfordernder Situationen selbst statt. Wenn Schön (1983) von „reflection-in-action" als einer im Handlungsvollzug selbst stattfindenden Reflexion spricht, dann verknüpft er dies mit dem Gedanken eines nicht nachträglichen theoriebasierten Reflektierens über Praxis, sondern eines „Innehaltens" in der Situation, als eines Gewahr-Werdens und Zulassens von Momenten, in denen das intuitive und spontane Handeln ‚stockt', in denen man irritiert ist, dass sich eine zum eigenen Orientierungsrahmen differente bzw. konträre Praxis entfaltet und mehrere Handlungsalternativen möglich erscheinen. Erst ein sensibles Wahrnehmen von habituellen Orientierungen (z. B. einer Familie oder eines Kindes), die den eigenen fremd und zunächst unverständlich sind (Kubisch 2018, spricht im Kontext Sozialer Arbeit von „Habitussensibilität"), ermöglicht dialogische und nicht machtstrukturierte oder gar willkürliche Versuche zu einer gemeinsamen Interaktionspraxis zu finden (zu den verschiedenen Interaktionsmodi im frühpädagogischen Kontext vgl. Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, 206; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018).

Solche Erfahrungen der *praktischen* Reflexion wiederum im Nachhinein noch einmal aufzurufen und zu bearbeiten, z. B. im Rahmen eines Teamgesprächs,

doi.org/10.35468/5973-17

einer Gruppendiskussion, der systematischen Durcharbeitung einer Dilemma-Situation oder fallrekonstruktiver Arbeit, stellt als *rekonstruktive Explikation einer impliziten, praktischen Reflexion* eine weitere Ebene der Reflexion dar, die etwas anderes ist als ein rationalistisches, theoriebasiertes Reflektieren *über* Praxis. Diese dritte Form der Reflexion kann als *Erfahrungsreflexion* oder als *Reflektieren über Erfahrung* bezeichnet werden; 2013 bezeichnete ich das damit erwerbbare Wissen als „*reflektiertes Erfahrungswissen*" (Nentwig-Gesemann 2013, 12). Bohnsack (2020, 61) weist darauf hin, dass Reflexionen auf dieser Ebene vor allem dann angestoßen werden, wenn die „Diskrepanz von Norm und Praxis, von Norm und Habitus, welche uns in Organisationen […] in verschärfter, gleichsam verdoppelter, Weise begegnet" aufbricht. Dies ist bspw. der Fall, wenn Akteur:innen Situationen handlungspraktisch zu bewältigen haben, in denen strukturelle Zwänge sie an der Enaktierung einer von ihnen angestrebten Interaktionsqualität hindern.

3 Forschendes Lernen als ein Weg der Professionalisierung

Ausgehend von der professionstheoretischen Überlegung, dass es in Professionen darum geht, wissenschaftliches Wissen nicht nur einfach zu konsumieren oder gar ‚anzuwenden', sondern es zu transformieren und vor allem praxisrelevantes Wissen selbst generieren zu können, wurde Formaten des „Forschenden Lernens" in den kindheitspädagogischen Studiengängen von Beginn an eine große Bedeutung zugeschrieben (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014, Kap. 2.2; Nentwig-Gesemann 2007, 2017; Robert Bosch Stiftung 2008). Dabei stellte es die vielleicht größte didaktische Herausforderung dar, den Studierenden über erfahrungsbasierte Zugänge zur Praxis der frühpädagogischen Arbeit hinaus, auch Möglichkeiten der Praxis des Forschens in ihrem (zukünftigen) Berufsfeld zu eröffnen.

Für die Professionalisierung im Feld der FBBE erschien es also notwendig, im Spannungsverhältnis von erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Expertise und frühpädagogischer Praxis Brücken zu bauen, die beide Seiten herausfordern, irritieren und inspirieren. Als Schnittstelle oder ‚Treffpunkt' der Logiken pädagogischer Wissenschaft einerseits und pädagogischer Praxis andererseits kann die *Praxis des Forschens* ausgemacht werden. Es geht den Forscher:innen bzw. den Praktiker:innen, die sich auf das forschende Lernen einlassen, darum, systematisch nach Kontingenzen, nach ‚neuen' Einblicken und Erkenntnissen zu suchen. Dies gilt unabhängig davon, ob sie ihre Erkenntnisse primär in den wissenschaftlichen Diskurs oder aber in die konkrete pädagogische Interaktionsgestaltung, z. B. in einer Kita, einspeisen wollen. Beide wollen etwas herausfinden, was man im (wissenschaftlichen oder pädagogischen) Alltag noch nicht oder nicht mehr sieht oder hört. Die in der Forschungserfahrung gewonnenen Erkenntnisse können dann dazu dienen, den wissenschaftlichen Diskurs oder die pädagogische Arbeit zu bereichern.

doi.org/10.35468/5973-17

In Bezug auf das forschende Lernen können zwei Wege unterschieden werden, sich mit (der eigenen) Praxis zu befassen: die Ebene der *proponierten* und die der *performativen Performanz* (Bohnsack 2017, 21). Eine Praxissituation im frühpädagogischen Kontext kann – als ‚Trockenübung' sozusagen – imaginiert und dann gedankenexperimentell gedeutet und ausgestaltet werden (wie dies etwa mit der Methode der Dilemma-Situationen evoziert wird, vgl. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Breitenbach & Nentwig-Gesemann 2013). Dies bewegt sich allein auf der Ebene einer *imaginierten proponierten Performanz*. Wenn Fachkräfte bspw. in einer Teamsitzung reale pädagogische Situationen als ‚Fälle' erzählen bzw. konstruieren und dann über einen angemessenen Umgang damit reflektieren (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2019), dann bewegt sich dies auf der Ebene einer *real erlebten proponierten Performanz* (wenn es um die konkrete Situation bzw. das Kind geht, über das gesprochen wird). Die Ebene der *performativen Performanz* hingegen rückt in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern dann in den Fokus, wenn es um die unmittelbar sich entfaltende Handlungspraxis in ihrem Vollzug im pädagogischen Alltag selbst geht. Hier zeigt sich das implizite handlungsleitende Wissen der Akteur:innen auf der Ebene der Interaktions- oder Diskursorganisation, d. h. auf der Ebene des modus operandi (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, 2016; Nentwig-Gesemann, Walther & Munk 2020).[1]

In Prozessen des Forschens und des forschenden Lernens wird der Analysefokus auf die Bedingungen, Dynamiken und Wirkungen der Hervorbringung von pädagogischer Praxis gelenkt und darauf verzichtet, die Analysen pädagogischer Praxis an vorab formulierten normativen (Kompetenz-) Standards auszurichten. Dieses methodisch kontrollierte Einnehmen einer ‚amoralischen' Haltung, einer selbstkritischen Kontrolle der eigenen Standortverbundenheit und der damit verbundenen ethisch-moralischen und normativen Perspektiven, gehört zu den Standards qualitativer, theoriegenerierender Forschung. In diesem Sinne forschend zu lernen, stellt für frühpädagogische Fachkräfte, die es – wie alle Praktiker:innen – gewohnt sind, auf der Grundlage spontaner Bewertungen ad hoc zu (re-)agieren bzw. reagieren zu müssen, eine große Herausforderung dar. Das Einüben in Prinzipien des forschenden Lernens bedeutet dabei für die pädagogische Fachpraxis nicht, dass keine evaluativen Einschätzungen vorgenommen werden (müssen). Forschendes Lernen sensibilisiert vielmehr für die Standortverbundenheit von verschiedenen Orientierungen und Relevanzen und die Potenziale einer multiperspektivischen Betrachtungsweise.

1 Weitere Studien nennen Cloos & Gerstenberg unter dem Begriff der „Performativitätsforschung" in ihrem Beitrag in diesem Band in Abschnitt (3).

doi.org/10.35468/5973-17

4 Die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven als ‚irritierender' normativer Anforderungskontext

Die entscheidende Frage ist, wie Professionalisierungsprozesse auf den in Abschnitt 2 skizzierten Ebenen der Reflexion angestoßen und begleitet werden können. Wie kann es also gelingen, Fachkräfte auf der Ebene ihres impliziten Wissens zu einer impliziten Reflexion und ggfs. auch einer Erfahrungsreflexion ihrer pädagogischen Handlungspraxis herauszufordern und zu motivieren? An eben diesen Fragen setzte die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven an, die im Rahmen des Projekts *Achtung Kinderperspektiven – Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln*[2] ausgearbeitet und in zwei Weiterbildungsdurchgängen realisiert wurde. Der Grundgedanke war, die weiterzubildenden Fachkräfte (mehrheitlich Erzieher:innen im Gruppendienst, einige wenige Kindheitspädagogen sowie eine kleine Zahl von Kita-Leitungen und Fachberatungen) schon nach den ersten zwei Weiterbildungstagen und einer Basisschulung in der Anwendung von qualitativen Erhebungsmethoden mit Kindern (verschiedene beobachtungs- und gesprächsbasierte Verfahren, vgl. ausführlich Nentwig-Gesemann u. a. 2020a, 2021) mit einem Forschungsauftrag zurück in ihre berufliche Praxis zu schicken.
Die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven (Nentwig-Gesemann u. a. 2020b), die den Kontext der vorgestellten Begleitforschung bildet, konfrontierte die Teilnehmer:innen, die in der Mehrzahl kein pädagogisches Studium, sondern eine (forschungsmethodenfreie) Ausbildung absolviert hatten, mit ungewohnten und komplexen normativen Anforderungen, Verhaltens- und Rollenerwartungen. Es war demzufolge zu erwarten, dass die „konstituierende Rahmung" (Bohnsack 2020, 31), die sie in ihrer Berufspraxis bereits gefunden hatten, um konfligierende Ansprüche institutioneller und organisationaler Normen und ihrer Praxis auszubalancieren, aus dem Gleichgewicht geraten würde.
Der Begleitforschung lag eine offene, evaluative Frage zugrunde: Könnte es mit den Impulsen und Ansprüchen des forschenden Lernens, mit dem verbindlich vorgesehenen Eintauchen in die Praxis des forschenden Lernens zu den Kinderperspektiven, gelingen, dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, dem Habitus der Teilnehmer:innen, etwas von seiner habituellen Selbstverständlichkeit zu nehmen?
Am ersten Tag der Weiterbildung ging es darum, die Fachkräfte in den metanormativen Rahmen des Kinderperspektivenansatzes (Nentwig-Gesemann u. a. 2021) einzuführen. Im Sinne der Kernprinzipien der dokumentarischen Evaluationsforschung (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020) legt der Ansatz einer dokumentarischen Qualitätsforschung und -entwicklung, der mit dem Kinderpers-

2 https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/fruehkindliche-bildung/projektnachrichten/achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln.

doi.org/10.35468/5973-17

pektivenansatz in den Diskurs über Kita-Qualität eingespeist wurde, zunächst den meta-normativen Rahmen resp. die „reflexiven Normen“ (vgl. Bohnsack in diesem Band sowie 2020, 110, der Bezug nimmt auf Piaget und Habermas) offen. Dies sind zum einen die Menschen- bzw. Kinderrechte (UN-Kinderrechtskonvention 1989; Liebel 2010; Maywald 2016) im Allgemeinen und die damit verbundene Achtung vor der Bildsamkeit und den Selbstbildungsprozessen jedes Kindes im Hier und Jetzt. Zum anderen legen wir dem Kinderperspektivenansatz das interaktionsethisch fundierte Prinzip des Dialogs zugrunde. Bezugnehmend auf die Interaktionsstudien der Dokumentarischen Kindheitsforschung reflektieren wir in diesem Zusammenhang mit den Teilnehmer:innen die Dynamik *machtstrukturierter* und *willkürlicher* Interaktionspraxen mit Kindern (vgl. dazu den Beitrag von Rothe in diesem Band) und unterscheiden diese von einer *dialogorientierten* Praxis (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018).
Die Einführung der Teilnehmer:innen der Weiterbildung in die Erhebungsmethoden des Kinderperspektivenansatzes (Nentwig-Gesemann u. a. 2020a) wird zudem von einer weiteren meta-normativen Setzung begleitet. Wir fordern die Fachkräfte zum entdeckenden, ‚sehenden‘ Sehen und ‚zuhörenden‘ Zuhören heraus und konfrontieren sie mit der Erwartung, sich auf Forschungssituationen einzulassen, in der sie ihre übliche Rolle als pädagogische Fachkraft suspendieren und sich, am ‚Geländer‘ der Methoden festhaltend, die wir ihnen mitgeben, auf das ergebnisoffene forschende Lernen einzulassen und darüber einen Einblick in die Erfahrungen, Orientierungen und Relevanzen von Kindern zu gewinnen.

5 Gruppendiskussionen zu den Erfahrungen der Weiterbildungsteilnehmer

Indem die Fachkräfte mit den Kindern Gruppendiskussionen oder Mal-Interviews durchführten, sie (videobasiert) beobachteten, sich von ihnen durch die Kita führen ließen oder ihre Beschwerden aufzeichneten, erlebten sie sich und die Kinder in neuen Rollen und einer anderen Beziehungskonstellation. Da wir nicht diese in den Alltag integrierte forschende Praxis der Fachkräfte (also die Ebene der performativen Performanz) beobachteten, sondern sie in Gruppendiskussionen zu ihren Erfahrungen befragten und damit die Ebene der proponierten Performanz beleuchteten, sollen die im Folgenden dokumentarisch interpretierten Passagen vor allem in ihren narrativen Anteilen genauer betrachtet werden.
In insgesamt vier Gruppendiskussionen mit jeweils sieben bis acht Teilnehmer:innen, die ca. drei Monate nach Abschluss der Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven (Nentwig-Gesemann u. a. 2020b) durchgeführt wurden, wurden die Teilnehmer:innen zu ihren Erfahrungen befragt. Die vier Gruppendiskussionen wurden mit dem folgenden Eingangsstimulus eingeleitet:

doi.org/10.35468/5973-17

> Ihr habt ja jetzt selbst schon Erfahrungen gesammelt und habt selbst geforscht. Uns würde interessieren, welche Erfahrungen ihr in den letzten Monaten hinsichtlich der Berücksichtigung von Kinderperspektiven gemacht habt. Also vielleicht erinnert ihr euch spontan irgendwie an Schlüsselerfahrungen, von denen ihr uns erzählen könnt.

Ausgewählt wurden Ausschnitte aus narrativ geprägten szenischen Fokussierungsmetaphern, die einen Zugang zu solchen Erlebnissen und Erfahrungen der praxisforschenden Fachkräfte ermöglichten, die sie als besonders überraschend, irritierend und vom Gewohnten abweichend erlebt haben. Man könnte auch sagen, es handelt sich um Erfahrungsmomente, in denen ihr Habitus „unter Spannung" geriet (Maschke 2013), weil implizite Reflexionen quasi dadurch unvermeidbar angestoßen wurden, dass ihnen der forschende Zugang einen ungewohnten Blick auf die Kinder eröffnete. Zudem soll auch die Analyse der mit den Narrationen verwobenen theoretisierenden Reflexionen (Orientierungsschemata), die auf einer explizit-kommunikativen Ebene angestoßen wurden und ebenfalls einen fokussierten Charakter hatten[3], einbezogen werden, um das Verhältnis von impliziter und expliziter Reflexion im Rahmen von Professionalisierungsprozessen auszuloten.
Die sich in dichter und nicht durch Pausen unterbrochener Reihenfolge aneinander anschließenden Erzählungen der Teilnehmer:innen waren sehr detailliert und wurden von vielen verbalen und non-verbalen Validierungen der anderen Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion begleitet (Nicken, Lächeln, kurze Einwürfe von „ja", „genau" und „hmhm")[4]. Insbesondere die vier Gruppendiskussionen, die nach Abschluss der Weiterbildung durchgeführt wurden, waren von einem „parallelisierenden Diskursmodus" geprägt (Przyborski 2004, 96ff.).
Im Folgenden soll zunächst anhand von Passagen aus drei Gruppendiskussionen exemplarisch nachvollzogen werden, welche Forschungserfahrungen die Weiterbildungsteilnehmer selbst machten und welche impliziten und expliziten Reflexionen dies auslöste. Im Anschluss daran werden zwei Passagen komparativ interpretiert, in denen die Teilnehmer:innen von Problemen und Herausforderungen erzählen, denen sie beim Versuch des Transfers ihrer Erfahrungen mit dem Kinderperspektivenansatz in das Kita-Team begegnet sind.

5.1 Der positive Horizont der eigenen Forschungserfahrungen

In der Gruppendiskussion GD2_post erzählt Frau *Roos* im Anschluss an den Eingangsimpuls:

3 Zur Differenzierung von „Fokussierungsmetaphern" und „Sequenzen fokussierter Argumentation" und ihrer Relevanz insbesondere in der dokumentarischen Evaluationsforschung vgl. Nentwig-Gesemann 2020.

4 Um die Länge der im folgenden angeführten Transkripte etwas zu reduzieren, wurden diese interaktiven Elemente herausgenommen.

doi.org/10.35468/5973-17

Roos: Aber dann kann ich mich grad anschließen dieses ähm dieses Gefühl ä::ch (2) das war jetzt gar nichts. also ich habe ne? aufgenommen, ich hab gefilmt, ich hab fotografiert und ich hab gedacht das kann ich jetzt gar nicht verwenden, weil das ganz anders gelaufen ist als in meinen Vorstellungen war und dann habe ich das auch zwei Wochen überhaupt nicht angehört. ich wollt da nix mehr von wissen @(.)@ und hab dann aber reingehört und hab rein (.) hab das auch transkribiert und hab gedacht (.) ja meine Idee war das jetzt nicht, aber das waren Kinderideen. also da ist ganz viel drin gewesen, ich hab das nur gar nicht sehen können, weil i- ich hab mich selber blockiert weil ich nicht offen war in dem Moment gell?

Die Aufgabe, bereits nach den ersten zwei Weiterbildungstagen Erhebungen mit den Kindern in ihrer Einrichtung durchzuführen, führte – hier exemplarisch von Frau *Roos* beschrieben – zunächst zu einer Frustrationserfahrung. Auf der thematisch-inhaltlichen Ebene beschreibt Frau *Roos* ihren ersten Eindruck, „gar nichts" von den Kindern erfahren zu haben. Implizit wird damit auch eine Enttäuschung darüber zum Ausdruck gebracht, dass die ihr vom Kinderperspektiventeam nahgelegten Methoden nicht halten, was sie versprechen. Das, was sie in ihrer forschenden Praxis erfährt, läuft „ganz anders" als in ihren „Vorstellungen", ihre Vor-Urteile erfüllen sich also nicht und sie kann das von ihren habituellen Erwartungen Abweichende auch nicht als potenziell interessant bzw. relevant anerkennen. Sie rekapituliert, auch emotional, ihre Abwehrhaltung: Sie will von der Erhebung „nix mehr wissen". Sie beginnt dann dennoch zu transkribieren (und erfüllt damit eine ihrer ‚Hausaufgaben' der Weiterbildung) und meint, dadurch in dem Material zwar nicht ihre Erwartungen („meine Idee") zu finden, wohl aber die „Kinderideen". Hierfür war offensichtlich die Veränderung ihrer eigenen Praxis der Beobachtung, nämlich das Erstellen eines Transkripts, entscheidend. Die erste Ebene der *Reflexion* vollzieht sich also auf der *Ebene der Praxis*. Zwar reflektiert sie nachträglich in der Gruppendiskussion auch auf der Ebene der *Erfahrungsreflexion* („ich hab mich selber blockiert"), aber zunächst handelt es sich um eine praktische Reflexion im Sinne eines veränderten Vorgehens bzw. Umgehens mit dem, was Kinder zum Ausdruck gebracht haben. Das von ihr im Rahmen der Weiterbildung erwartete und methodisch vorbereitete Eintauchen in das Forschen mit Kindern erlaubt ihr in gewisser Weise, das Beobachtete nicht sogleich in praktisches pädagogisches Handeln ‚umzusetzen', Schlüsse daraus zu ziehen, sondern es legitimiert, dass sie es eine Weile ruhen lässt, um es dann auf eine für sie ungewohnte Art und Weise zu ‚entschlüsseln', indem sie es transkribiert und sowohl formulierend als auch reflektierend interpretiert.[5]

5 Dies geht aus dem Transkript nicht hervor, gehörte aber zu den Aufgaben, die die Fachkräfte im Rahmen der Weiterbildung zu absolvieren hatten.

doi.org/10.35468/5973-17

Auch in den Ausführungen von Frau *Jahn* in der Eingangspassage der Gruppendiskussion GD1_post dokumentiert sich, wie die Praxis des Forschens zu einer Erwartungsirritation führt. Frau *Jahn* formuliert in ihrer initialen Proposition:

> Jahn: ich glaube auch, dass die Kinder eine andere Vorstellung von Zuhören haben als die Erwachsenen. also wenn ich so mein Team frage und ähm (.) sagen wahrscheinlich alle ja die Kinder, natürlich hören wir den Kindern zu, beziehungsweise die Kinder müssten doch eigentlich wissen, dass sie uns Geschichten erzählen können. (.) ich hatte dann halt eine Gruppendiskussion (.) da war ein syrischer Junge dabei, und der ist seit drei Jahren (.) also er geht jetzt seit letztem Sommer in die Schule; und der ist seit drei Jahren bei uns gewesen und hat eigentlich nie großartig erzählt von irgendwelchen Erlebnissen; war sowieso so ein ruhiger. aber trotzdem hat er dann in der Gruppendiskussion geredet; da hat er mir dann gesagt, dass seine Großeltern dort getötet worden sind (.) ja und daraufhin bin ich direkt zu meinem Kollegen gegangen. und der hat gesagt, er hat das noch nie erzählt in drei Jahren hat er das noch nicht gesagt. aber da in der Gruppendiskussion hat er gemerkt (.) okay hier geht=s um mich gerade. (.) zwar im Alltag, natürlich kann ich zu der Erzieherin gehen und der das erzählen (.) aber das hat ihn nicht dazu bewegt, das zu machen, sondern halt in dieser Runde; da hat er gemerkt dass (.) er hat dann erst allen zu gehört (.) ach ja okay (.) sie hören zu. ja und dann kam das so aus ihm raus. also das hat mich so am meisten beeindruckt oder auch schockiert da bin ich erstmal so also (.) da war mir ein bisschen übel als ich dann so raus (.) aus der Diskussion gegangen bin ((Stöhnen)). es gibt Kolleginnen von mir, die haben zum Beispiel Schwierigkeiten Projekte zu sehen, beziehungsweise zu machen mit den Kindern und da hab ich schon öfters mal gesagt, dann mach doch mal eine Gruppendiskussion. da hast du gleich fünf Themen, da kannst du mit den Kindern was draus machen.

Frau *Jahn* proponiert zunächst, dass Kinder eine andere „Vorstellung von Zuhören" haben als Erwachsene. Sie lässt dieses ihrer Meinung nach differente Verständnis bzw. Unverständnis erst einmal so stehen. Während die Fachkräfte davon ausgingen, dass die Kinder „wissen", dass sie ihnen „Geschichten erzählen" können, dass sie also ganz offen für ihre Anliegen seien, sei dies ganz offensichtlich nicht kompatibel mit dem Verständnis der Kinder vom Zuhören. In der Konsequenz bewirkt dies – wie sie es dann exemplarisch in einer Narration entfaltet, mit der zugleich ein positiver, wie auch ein negativer Horizont zum Ausdruck gebracht wird –, dass die Fachkräfte nichts über die existenziellen Hintergründe der Kinder erfahren, weil diese sich nicht öffnen. Der positive Gegenhorizont, von dem sie erzählt, ist die Gruppendiskussion, die sie zusammen mit den Kindern im Rahmen ihrer Qualifizierung zur Fachkraft für Kinderperspektiven durchgeführt hat: Ein Kind, das mit seinen Eltern aus Syrien fliehen musste und bereits seit drei Jahren in der Kita ist, erzählt ‚plötzlich' in der Gruppendiskussion, dass seine Großeltern in Syrien getötet wurden.

Frau *Jahn* vollzieht dann eine sehr aufschlussreiche Differenzierung, mit der sie sich die Öffnung des Kindes erklärt: Es bedarf einer speziell ausgestalteten und

doi.org/10.35468/5973-17

entsprechend gerahmten Situation, die – anders als bei beiläufigen Gesprächen im Alltag – dem Kind das Gefühl vermittelt, dass wirklich ‚Zeit und Raum' dafür da ist, um die eigene Geschichte zu erzählen. Der Junge sichert sich, so die Perspektive von Frau *Jahn*, zuerst ab und ‚prüft', ob sie wirklich zuhört, wenn die anderen Kinder erzählen und dann erzählt er selbst. Frau *Jahn* ist „beeindruckt" und „schockiert". In dieser explizit zum Ausdruck gebrachten Ambivalenz dokumentiert sich auf einer impliziten Ebene die irritierende Erfahrung, wie ‚einfach' es ist, ein Setting zu schaffen, in dem Kinder auch über existenzielle und biografisch bedeutsame Erfahrungen erzählen. Frau *Jahn erlebt* auf einer Ebene der implizit-praktischen Reflexion, dass eine bestimmte Form ihrer Gesprächsführung bewirkt, ob und wie ein Kind überhaupt das Wort ergreift. Damit kann das kommunikative Verhalten des Kindes nicht mehr diesem als persönliche Eigenschaft zugeschrieben werden („er war ein ruhiger"), sondern der Gesprächsverlauf wird als Ko-Konstruktion von Kind und Fachkraft ‚sichtbar'. Dies stellt auch eine herausfordernde Zumutung für die Pädagogin dar, weil sich ein Blick auf das Kind eröffnet, der dieses nicht in Einzelaspekte fragmentiert (wie dies etwa bei standardisierten Beobachtungsverfahren der Fall ist), sondern seine existenziellen Hintergründe sichtbar macht. Es ist diese emotional aufgeladene Erfahrung (Frau *Jahn* stöhnt beim Erzählen), die in der Gruppendiskussion noch einmal reaktiviert und fühlbar wird und eine Erfahrungsreflexion anstößt.

In ihrer Zwischenkonklusion am Ende der Sequenz zieht Frau *Jahn* eine reflektierende Ebene ein: Sie bringt ihr Unverständnis über Kolleg:innen zum Ausdruck, die keine Ideen für „Projekte" mit den Kindern haben und rät diesen, eine Gruppendiskussion durchzuführen, in der sich dann eine Fülle an Themen ‚wie von selbst' auftun würde. Sie repliziert also im Grunde ein normatives Grundprinzip der Weiterbildung, wenn sie ihre Kolleg:innen dazu auffordert, sich – trotz des ungewissen Ausgangs – in die forschende Praxis mit den Kindern zu wagen und sich dann davon überraschen zu lassen, was die Kinder erzählen und was sie über sich und ihre Interessen offenbaren.

Die folgende Sequenz schließt sich an, nachdem die Interviewerin nach „Situationen" bzw. „Aha-Erlebnissen" gefragt hat, „die Sie bereichernd fanden im Zusammenhang mit den Kindern". Wieder beginnt Frau *Jahn* unmittelbar von einer Situation zu erzählen, die sich entwickelte, als sie mit der Methode *Ein ganz verrückter, schöner Tag*[6] arbeitete.

---

6 Die vom Forschungsteam entwickelte Methode *Ein ganz verrückter, schöner Tag* wird mit folgendem Eingangsstimulus eingeleitet: „Mich interessiert, was für euch eine gute KiTa ist. Was macht ihr gerne, wobei habt ihr Spaß, was wünscht ihre euch für die KiTa? Dazu will ich mit euch einmal besprechen, wie ein ganz besonders schöner und vielleicht auch ganz verrückter Tag in der KiTa aussehen könnte. Ihr könnt von allen Ideen erzählen, die ihr habt, alle Wünsche sagen. Stellt euch vor, ihr seid die Bestimmer und an diesem Tag ist hier alles so, wie ihr euch das wünscht. Stellt euch vor, ihr kommt zur Tür herein und der verrückte, schöne Tag geht los. Was passiert dann?" (Nentwig-Gesemann u. a. 2020a).

doi.org/10.35468/5973-17

Jahn: der verrückte schöne Tag hat im Prinzip damit angefangen mit meinem=ähm veränderten Gehör. weil das war beim Mittagessen haben die Kinder irgendwann gesagt (.) oh wenn ihr Erzieher weg wärt, dann würden wir machen was wir wollen. und da hab ich gesessen und gemeint (.) ein Moment (.) der wunderschöne Tag, wir treffen uns und dann machen wir das. haben wir dann durchgeführt. und=ähm dann wurde ich von meinen Kolleginnen halt eher (.) ich sag jetzt nicht gehasst wir kommen alle wunderbar klar aber (.) oh ich wünsch mir ja Urlaub an dem Tag; so (.) und da hab ich gesagt <u>lasst euch doch mal darauf ein</u> und am Ende war es dann so (.) die Kinder natürlich begeistert; keine Frage; aber auch das Team komplett. also die Kinder haben sich gewünscht auf dem Boden zu essen Frühstück wie Mittagessen und dann hab ich schon der Küchenfrau angeboten den Küchendienst zu übernehmen für sie (.) ja ich mach das für dich. nee=nee lass mich das mal ausprobieren. okay fand ich toll; die hat mich super unterstützt und meinte, also ich glaub ich mach das jeden Tag ja so. mhm oder=ähm die Räume tauschen (.) nicht aufräumen @(.)@ war der größte Wunsch an dem Tag nicht aufräumen müssen da haben da schon die Kollegen gesagt, <u>a:::h du mein lieber Himmel</u> ja und dann gesagt aber dieselbe Kollegin die fand das dann ganz entspannt da musste sie nicht den Kind hinterher rennen wir arbeiten also oft so in Funktionsräumen, musste sie nicht den Kind hinterher rennen du warst da (dann haben wir) ach ja, alles okay, ich geh auch einkaufen, ohne aufzuräumen also das war was alle gesagt haben wo ja alle beteiligt waren also wenn ich so bei einer Gruppendiskussion mache oder so und interpretiere da sind die Kinder (nich?) aber ja da war ja die gesamte Einrichtung dann betroffen; auch die Eltern. die haben dann gefragt, stimmt das Morgen? Macht ihr sowas? ja. ihr räumt morgen nicht auf? ja. ihr esst auf dem Boden? ja, Funktionsräume tauschen Sport also Turnhalle in einem Raum rein und den Bauraum runter, also war schon sehr interessant das war für mich so wo ich gesagt hab guck mal da für alle (2) toll ja.

Frau *Jahn* führt das, was sie erlebt hat, erneut auf ihr „verändertes Gehör" zurück. Sie nutzt diese Metapher zum wiederholten Mal und bringt damit zum Ausdruck, dass die Weiterbildung und die Methoden des Kinderperspektivenansatzes auf einer konkreten Ebene bei ihr zu einer veränderten Praxis geführt haben: Wenn die Kinder sagen, dass sie machen könnten, was sie wollen, wenn die Fachkräfte nicht da wären, bewertet sie das nicht ad hoc als Abwertung der eigenen Person oder Arbeit, sondern als Wunsch der Kinder, mehr selbst über das zu bestimmen, was gemacht wird. Sie nutzt dafür die Methode des *wunderschönen Tages* (eigentlich: *Ein ganz verrückter, schöner Tag*; siehe Fußnote 6). Sie orientiert sich damit an der in der Weiterbildung vermittelten Erwartung, nicht sofort vom immanenten Sinn auf die Orientierungen der Kinder zu schließen, sondern sich für das zu öffnen, was sich im Gesagten oder Gezeigten auf einer tieferliegenden Ebene dokumentiert. Zum wiederholten Male wird dann ein Erlebnis erzählt, bei dem die forschungsmethodisch fundierte Annäherung an die Perspektiven der Kinder dazu führt, dass nicht nur die Kinder begeistert mitmachen, sondern das Team erlebt, dass die

doi.org/10.35468/5973-17

Ideen und Vorschläge der Kinder keine Bedrohung für einen geordneten Kita-Alltag sind und die Autorität bzw. Rolle der Fachkräfte nicht grundlegend in Frage stellen. Zentral erscheint auch hier, dass Frau *Jahn* ihre Kolleg:innen darum bittet, sich einfach mal auf das Experiment „einzulassen", also es nicht schon *im Vorhinein* zu durchdenken und negativ zu bewerten, sondern der Ebene der konkreten Erfahrung zu vertrauen. Ihre eigene Erfahrung mit den normativen Leitgedanken der Weiterbildung verortet sie also in einem positiven Horizont, den sie nun auch den Kolleg:innen als Orientierung mitgeben möchte.
Die Kinder wünschen sich unter anderem auf dem Boden zu essen – während die Möglichkeit der Realisierung dieses Wunsches von Frau *Jahn* in keiner Weise in Frage gestellt wird, befürchtet sie offenbar, dass die Küchenkraft dadurch mehr Arbeit haben könnte und bietet ihr Unterstützung an. Diese wiederum kann sich gut darauf einlassen, es einfach „mal auszuprobieren", also nicht vorab, sondern erst im Verlauf bzw. im Nachhinein zu evaluieren, was passiert ist. Diese offene, neugierige Haltung der pädagogischen ‚Laiin' wird damit als positiver Horizont von Frau *Jahn* erkennbar, während die spontan abwehrende Reaktion der Kolleg:innen in ihrem negativen Gegenhorizont steht.
Der größte Wunsch der Kinder, an dem Tag nicht aufräumen zu müssen, ruft massive Bedenken bei den Kolleg:innen hervor („mein lieber Himmel"). Frau *Jahn* berichtet, dass es dann die konkrete Erfahrung war, die auch bei den Fachkräften für „Entspannung" gesorgt hat: Sie mussten einmal nicht den jeweiligen Kindern hinterherlaufen und sie zum Aufräumen anhalten. Damit wird eine imaginierte Belastungs- zu einer konkreten Entlastungserfahrung – es ist diese Erfahrung des Unerwarteten, der sich nicht erfüllenden Erwartungen, die Frau *Jahn* hier als Schlüsselmoment eines Umdenkens der Kolleg:innen rahmt.
Wenn Frau *Jahn* erzählt, dass auch die Eltern ungläubig nachgefragt haben, ob an diesem Tag wirklich die Wünsche der Kinder erfüllt werden, schwingt ein gewisser Stolz mit, dass sie das Projekt auch entgegen den Vorbehalten von Eltern und Kolleg:innen, was die Norm bzw. ‚normale' Praxis in der Kita sei, realisiert hat und alle Akteure einbezogen waren (Kinder, Kolleg:innen und Eltern). Wenn sie dies in den positiven Horizont stellt, dokumentiert sich darin wiederum eine Kongruenz zu dem Kernprinzip des Kinderperspektivenansatzes, dass die Berücksichtigung der Kinderperspektiven in der Kita ‚sichtbar' sein sollte, dass es nicht Sache *einer* Fachkraft sei, sondern sich möglichst viele Akteur:innen zu einem anderen Blick auf die Kinder eingeladen fühlen sollten. Frau *Jahn* erlebt sich diesbezüglich als wirksam und kompetent.
Abschließend soll an einer dritten Passage aus der Gruppendiskussion GD4_post gezeigt werden, dass durch die Impulse der Weiterbildung nicht nur die konkrete Praxis einzelner Fachkräfte, ihre Erfahrungen und Orientierungen, in Bewegung versetzt wurden, sondern auch Diskurse über vermeintlich selbstverständliche, in die Organisation eingeschriebene Normen angestoßen werden konnten. Als

doi.org/10.35468/5973-17

Konklusion der Gruppendiskussion formuliert Frau *Grün* auf der Ebene einer theoretisierenden Reflexion:

> Grün: weil ich jetzt gerade mal überlegt habe, wie könnte man einem neuen Kollegen begegnen oder wie würde man das formulieren, was bei einem (.) was bei uns in der Kita wichtig ist, würde ich vielleicht sagen (.) und das ist auch was, was ich durch die Weiterbildung auch nochmal mitgenommen habe, dass es nicht darum geht, Regeln durchzusetzen bei uns und die Ordnung; und die Abläufe einzuhalten, weil das habe ich in meiner Erfahrung oft mitbekommen, dass Erzieher, viele Erzieher der Meinung sind, einen (.) jemand (.) wenn man eine gute Erzieherin sein will, muss man die Kinder im Griff haben. dann müssen die Regeln eingehalten werden, die Ordnung muss eingehalten werden. und dass es darum eben nicht geht bei uns in der Kita, sondern es geht darum, die Kinder ernst zu nehmen und sehr viel Beziehungsarbeit zu leisten und wenn man neu anfängt, muss man da erstmal ansetzen. das geht ja dann auch in Richtung der Kinderperspektive. und dass man keine Angst davor haben muss, dass man vielleicht jetzt nicht hier alle Regeln einhält, wenn die Kinder mal über die Stränge schlagen. das funktioniert total super, wenn man eine gute Beziehung zu den Kindern hat.

Als Frau *Grün* darüber reflektiert, wie sie einem neuen Kollegen gegenüber zum Ausdruck bringen könnte, „was bei uns in der Kita wichtig ist“, rekurriert sie auf den Umgang der Fachkräfte mit der organisationalen „Ordnung“, mit „Regeln“ und „Abläufen“. Der Wert dieser normativen Rahmungen solle ihrer Ansicht nach nicht darin gesehen werden, die Kinder „im Griff“ zu haben, sondern einen primär an den Kindern orientierten, flexiblen und reflektierten Umgang mit Regeln zu praktizieren. Primär handlungsleitend sollten demnach nicht die Regeln sein (deren Sinnhaftigkeit an sich nicht in Frage gestellt wird), sondern der an den Perspektiven der Kinder orientierte handlungspraktische Umgang mit ihnen. Dies als normative Erwartung an ein neues Team-Mitglied so explizit formulieren zu können, führt Frau *Grün* auf die Teilnahme an der Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven zurück. Im negativen Horizont steht in ihrer Perspektive, wenn im Alltag keine praktischen Reflexionen stattfinden, denen eine grundsätzliche Offenheit der Fachkräfte für die Perspektiven der Kinder zugrunde liegt. Sie erwartet hier, nun praxeologisch formuliert, dass die Fachkräfte in der notorischen Spannung zwischen Norm und Habitus nicht allein der Norm gerecht zu werden versuchen, sondern sich auf einen offenen Prozess einlassen, in dem auch die Kinder etwas zu sagen haben und gehört werden. Darüber, dass hier von ihr Vertrauen auf der Beziehungsebene zwischen Kindern und Fachkräften eine höhere Relevanz zugesprochen wird als Formen der Sicherung, die an institutionelle Normen und Kontrolle gebunden sind, entwirft sie pädagogische Praxis als einen Ort, an dem pädagogische Qualität in der Interaktion von Erwachsenen und Kindern ko-produziert wird.

doi.org/10.35468/5973-17

5.2 Die Macht der Gewohnheit und der Transfer ins Team als negativer Gegenhorizont

In den Gruppendiskussionen erzählten die Teilnehmer:innen nicht nur von ihren eigenen Forschungserfahrungen mit dem Kinderperspektivenansatz und den damit verbundenen Reflexionsanstößen, sondern sie entfalteten dazu auch einen negativen Gegenhorizont. Indem sie das Verharren ihrer Teamkollegen im ‚Altherbrachten' und deren Ignoranz gegenüber einem forschenden Zugang zu den Kinderperspektiven kritisierten, inszenierten sie sich im Rahmen der Gruppendiskussionen gemeinschaftlich als Vorreiter:innen einer innovativen Idee und bestärkten einander in den gerade erst sich aufbauenden – auch ihre eigenen habituellen Orientierungen noch irritierenden) Orientierungsfiguren, die über die Weiterbildung zum Kinderperspektivenansatz an sie vermittelt wurden. In diesem Zusammenhang thematisierten sie auch die Sorge, dass ihre eigene Neu-Orientierung sich im eingespielten Organisations- bzw. Teammilieu nicht habitualisieren und festigen, sondern vielmehr ins Leere laufen könnte.

Dies soll im Folgenden exemplarisch an zwei Passagen verdeutlicht werden, die sich jeweils entfaltet haben, nachdem die Interviewerin in der Gruppendiskussion abschließend, in einer explizit Theoretisierungen anstoßenden Frage nach den „Chancen und vielleicht auch Risiken" die Teilnehmer:innen „in der Zukunft mit dem Kinderperspektivenansatz" sehen, gefragt hatte. Zunächst eine Passage aus der GD1_post:

> Abel: also ich hab so ein bisschen die So:::rge (.) weil jetzt ist es so (.) man hat während der Weiterbildung immer so für sich gewusst, bis wann man irgendwie was gemacht haben musste; (.) und wenn das jetzt so gar nicht mehr ist und ich mein, das kennt jeder (.) so stumpft man (.) irgendwann is man in so einem alten Rhythmus wieder drin. also das ist so ein bisschen meine Sorge, dass irgendwie der normale Alltag das wieder überrennt je nachdem wie weit sich das schon an diesem Punkt schon in den Alltag befestigt hat. also ich glaub bei manchen wurde das schon alltäglich und das gehört auch dazu oder darüber wird gar nicht geredet oder es muss geplant werden (.) aber da, wo es noch so ein Prozess ist (.) glaube ich es ist (.) ein Risiko da. sagen wir mal, man rutscht irgendwie auf einmal (3) nicht, dass sich die Haltung verändert, aber dass dann aufgrund des Alltags das irgendwie (.) dass man wieder rauskommt.

Frau *Abel* macht sich „Sorgen" darüber, dass sie nach Abschluss der Weiterbildung in ein Dilemma gerät, weil sie ihre Orientierung an den Kinderperspektiven, ihre „Haltung", nicht mehr wird enaktieren können. Das normative Gerüst der Weiterbildung und die dafür zu erledigenden Arbeits- bzw. Forschungsaufträge haben nicht nur die eigene Praxis orientiert, sondern auch nach außen bzw. ins Team hinein legitimiert, dass man vom Üblichen abwich und mit den Kindern forschte. Im dreimaligen Bezug auf die Wirkmächtigkeit des „Alltags" in der Kita

doi.org/10.35468/5973-17

und der metaphorischen Formulierung, dieser könnte „das wieder überrennen", dokumentiert sich, dass Frau *Abel* zum einen nicht klar begrifflich-theoretisch explizieren kann, was das ‚Neue' an einer kinderperspektivenorientierten Arbeit ist, und zum anderen ein Gespür dafür hat, dass es innerhalb eines eingespielten organisationalen Milieus ‚mächtige' Kräfte gibt, die für ein Festhalten an habituellen Praxismustern und gegen die Etablierung anderer und fremd erscheinender Praxisformen (hier: einer forschenden Annäherung an die Kinderperspektiven) sprechen.
Frau *Süß* thematisiert in der GD2_post die Reaktionen auf ihr Bestreben, ihre eigenen positiv erlebten Erfahrungen mit dem Kinderperspektivenansatz ins Team zu tragen:

Süß: das ist so=ne Gleichgültigkeit. auch meine Leitung, die findet das vom Prinzip her toll. Ist so=n schönes Aushängeschild. aber die lässt sich da überhaupt nicht drauf ein. also ich hab so=n Plakat aufgehängt, da konnten Kolleginnen, Eltern Kommentare schreiben (.) da hat noch nicht mal meine Leitung was zu geschrieben. also da stand <u>eine</u> Kollegin, die das kommentiert hat. also das finde ich schon (.) traurig, da denke ich immer, wenn du jetzt ne Leitung bist, ob du dann nicht eher noch die Leute mitnehmen kannst. oder ich hab am Anfang auch, ich hab das so angeboten wie (.) also ich kam mir schon blöd vor, wie ich immer gesagt hab (.) ah <u>das ist so toll, das ist so klasse und guckt euch das an</u>. aber so aus den anderen Gruppen. also man müsste sich einlassen irgendwie so auf dieses (.) auf das was die Kinder wollen. ja dann komm die:: (.) ich hab keine <u>Zeit</u>. damit könn die alles mit totschlagen. das ist so (.) so=n Alibi-Argument. uh:::: haben wir keine Zeit für.

Frau *Süß* konstruiert hier einen maximalen Kontrast: Auf der einen Seite steht ihre Begeisterung für die Methoden des Forschens mit Kindern und ihr Stolz auf die damit gewonnenen Erkenntnisse, die sie auf einem „Plakat" dokumentiert hat, auf der anderen Seite erlebt sie „Gleichgültigkeit" und das Vorbringen von „Alibi-Argumenten", mit denen sich Kolleg:innen dagegen wehren, sich auf ein kinderperspektivenorientiertes Arbeiten einzulassen. In ihrer emotional aufgeladenen Stellungnahme dokumentiert sich zum einen, dass sie (mehr) Anerkennung von den Kolleg:innen (und auch der Leitung und den Eltern) erwartet und offenbar auch benötigt, um sich in ihrer Neu-Orientierung bestätigt und gesichert zu fühlen. Zum anderen bewertet sie die Erfahrung der Kolleg:innen, dass es ein Missverhältnis zwischen einer hohen Erwartungshaltung gegenüber frühpädagogischen Fachkräften und unzureichenden Rahmenbedingungen (zu wenig Zeit für zu viele anspruchsvolle Aufgaben) gebe, als nicht gerechtfertigte Ausrede, mit der man „alles totschlagen" könne. Frau *Süß* rechnet es damit allein der individuellen Haltung der Fachkräfte zu, wenn Veränderungen abgeblockt werden und lässt den Bezug auf unzureichende Strukturqualität nicht gelten („Alibi"). Damit negiert sie in gewisser Weise die Wirkmächtigkeit institutioneller und organisationaler Rahmungen beruflicher Praxis.

doi.org/10.35468/5973-17

6 Fazit

Am Beispiel der interpretierten Sequenzen aus Gruppendiskussionen dokumentiert sich exemplarisch, dass vom Üblichen bzw. Gewohnten sich unterscheidende Praxiserfahrungen nicht nur habituelle Orientierungen zu irritieren vermögen, sondern auch Impulse darstellen, das Spannungsverhältnis von übergeordneten (institutionellen, organisationalen), langjährig etablierten Normen und Rollen und der eigenen Praxis, neu auszubalancieren und damit die konstituierende Rahmung zu modifizieren. Die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven stellte dabei eine dritte Ebene der Norm dar, die man als pädagogisch-konzeptionelle Norm bezeichnen könnte und die sich auf der Ebene der *meta*-normativen Rahmung resp. der „reflexiven Normen" bewegt (vgl. Bohnsack 2020, 110). Sie initiierte nicht nur ungewöhnliche Forschungs- und Gesprächsführungspraktiken mit Kindern, sondern konfrontierte die Teilnehmer:innen auch mit kinderrechts- und interaktionsethisch basierten Vorstellungen der Mitwirkung und Mitbestimmung von Kindern in Bezug auf Kita-Qualität. Man könnte hier also sogar von einer *verdreifachten Doppelstruktur von Norm und Praxis* sprechen (zur „doppelten Doppelstruktur" vgl. Bohnsack 2017, Kapitel 4.5).

Bei Frau *Jahn*, Frau *Roos* und Frau *Grün* führte der Umgang mit diesem Spannungsverhältnis zu Momenten des Erstaunens und zu einer fast euphorischen Veränderungsorientierung. Sie begannen, darum zu ringen, nicht nur für sich allein veränderte Praktiken des Forschens mit Kindern zu realisieren, sondern darüber auch den Diskurs mit den Kindern selbst, mit Eltern und Teamkolleg:innen zu suchen und Veränderungen auf der Ebene der organisationalen Rahmungen anzustoßen (z. B. durch die geforderte Etablierung alternativer Formen der Dokumentation). Hier sind „Potenziale des Umbaus von Organisationen" (Bohnsack 2020, 61) zu erkennen. Zu dem Impuls einiger Teilnehmer:innen, nicht nur an einer veränderten Praxis zu arbeiten, sondern auch an den organisationalen Regeln, Regularien und Normen ihrer Kita, hat sicherlich der normative Rahmen der Weiterbildung beigetragen: Es handelte sich um ein fachöffentlich anerkanntes, finanziell gut abgesichertes Projekt, in dessen Rahmen auch die Teilnehmer:innen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Anerkennung erfahren haben und schließlich sogar performativ zur „Fachkraft für Kinderperspektiven" ernannt wurden.

Repräsentiert durch die Äußerungen von Frau *Abel* und Frau *Süß* werden auch die Herausforderungen und Abwehrmechanismen deutlich, die sich entfalten, wenn Kita als Institution und Organisation („doppelte Doppelstruktur" von Norm und Habitus, Bohnsack 2020, 66) mit einer weiteren Norm konfrontiert wird, wie sie der Kinderperspektivenansatz darstellt. Die Fachkräfte standen vor der, nur langfristig zu bewältigenden, Aufgabe für sich, im Team, in ihrer Kita eine neue Balance von (zum Teil divergierenden) Normen und Praxis zu finden und in diesem Sinne zu einer neuen konstituierenden Rahmung zu finden.

doi.org/10.35468/5973-17

Die durchgeführten Gruppendiskussionen haben sich als der zentrale Ort erwiesen, an dem die Teilnehmer:innen einander von ihren Erfahrungen erzählten und damit einen Einblick in ihre impliziten Reflexionspotenziale („reflection-in-action"; Schön 1983) ermöglichten. In den narrativen Passagen, in denen die Fachkräfte über ihre – durch den Kinderperspektivenansatz angeleiteten – Forschungserfahrungen erzählten, wurden immer wieder Momente der Irritation, des Erstaunens und des Aufeinandertreffens divergenter Orientierungen aufgerufen, die sie zu *praktischen Reflexionen* herausgefordert hatten. In den theoretisierenden Passagen (oft verwoben mit den narrativen) ging es dann nicht um ein rationalistisches, theoriebasiertes Reflektieren über diese Situationen, sondern um ein Reflektieren über die gemachten und in der Gruppendiskussion reaktivierten Erfahrungen, also um die oben beschriebene *Erfahrungsreflexion*. Bohnsack (2020, 61) weist darauf hin, dass Reflexionen auf dieser Ebene vor allem dann angestoßen werden, wenn die „Diskrepanz von Norm und Praxis, von Norm und Habitus, welche uns in Organisationen […] in verschärfter, gleichsam verdoppelter, Weise begegnet" aufbricht. Das Erinnern und Erzählen der gemachten Erfahrungen evozierte zudem die Re-Aktivierung emotionaler Verarbeitungsmechanismen (zu „Emotionen als eine Form des Ausdrucks impliziter Reflexionen" vgl. den Beitrag von Julia Sotzek in diesem Band sowie Sotzek 2019).
Betrachten wir nicht nur die *impliziten Reflexionen* innerhalb der Praxis, sondern auch die *Erfahrungsreflexion*, also die rekonstruktive Explikation impliziter praktischer Reflexionen, als konstitutive Bedingung für eine sich zunehmend professionalisierende Praxis, dann hat die Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven einen Beitrag zu diesem Prozess leisten können.

Literatur

Baumert J. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske+Budrich.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Budrich.

Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2020): Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In: R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis (2. Aufl.). Opladen: Budrich, 13-26.

Breitenbach, E. & Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die dokumentarische Interpretation von biografischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag. Möglichkeiten der Begleitung von Professionalisierungsprozessen in (früh-) pädagogischen Studiengängen. In: P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Budrich, 337-353.

Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim: Beltz Juventa.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014): Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik – Konzepte und Methoden. Freiburg: FEL.

doi.org/10.35468/5973-17

Kubisch, S. (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: VS.

Liebel, M. (2010): Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, 307-319.

Maschke, S. (2013): Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Weinheim: Beltz Juventa.

Maywald, J. (2016): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg: Herder.

Nentwig-Gesemann, I. (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Schnadt (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München: Ernst Reinhardt, 92-101.

Nentwig-Gesemann, I. (2013): Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 1(2013), 10-14.

Nentwig-Gesemann, I. (2017): Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: H. v. Balluseck (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik (2. Aufl.). Opladen: Budrich, 235-244.

Nentwig-Gesemann, I. (2020): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung (2. Aufl.). Opladen:Budrich, 67-82.

Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Budrich, 45-72.

Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim: Beltz Juventa, 48-68.

Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016): Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In: H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, 53-81.

Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. Hoffmann (Hrsg.): Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. Opladen: Budrich, 131-150.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020a): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz Teil 2: Erhebung, Auswertung und Dokumentation von Kinderperspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020b): Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Fachkraft für Kinderperspektiven. Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung. Gütersloh: Bertelsmann.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Neuss, N. (2009): Bildungswerkstatt „Elementarpädagogik" – ein Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung an der Hochschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3(2009), 425-430.

Neuss, N. (2014): Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuss (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII, Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg: FEL, 13-46.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Online unter: https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong_9789264192829-en#page1. (Abrufdatum: 28.11.2021).

doi.org/10.35468/5973-17

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Online unter: https://www.bmfsfj.de/blob/101854/8f16ccd82dd4cec33ce86a4f221f1195/oecd-studie-kinderbetreuung-data.pdf. (Abrufdatum: 28.11.2021).

Pasternack, P. (2010): Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung. Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs. In: Hochschulforschung 4+5(2010), 158-163.

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS.

Rauschenbach, T. (2010): Das Qualifikationsparadoxon Erzieherin. Ein Berufsprofil zwischen Mütterlichkeit und Akademisierung. In: TPS 5(2010), 4-6.

Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

UN-Kinderrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Vereinte Nationen 1989. Online unter: https://www.kinderrechtskonvention.info/. (Abrufdatum: 14.08.2021).

Wadepohl, H. (2015): Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften. Online unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf. (Abrufdatum: 23.01.2021).

doi.org/10.35468/5973-17

IV

Perspektiven der Sozialen Arbeit

Sonja Kubisch und Julia Franz

Professionalisierung in der Sozialen Arbeit aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie

Abstract

Für die Soziale Arbeit liegen bereits vielfältige Konzeptionierungen von Professionalität und Professionalisierung vor. In dem vorliegenden Beitrag werden sie mit praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektiven auf diese Themen in Beziehung gesetzt. Auf diese Weise werden die spezifischen organisationalen Kontexte Sozialer Arbeit und die Heterogenität ihrer Handlungsfelder ebenso berücksichtigt, wie zentrale (meta-)theoretische Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie. Letztere ermöglichen es, vergleichende professionsanalytische Rekonstruktionen zwischen verschiedenen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit, aber auch zwischen der Sozialen Arbeit und der Schulpädagogik oder der Kindheitspädagogik anzustellen. In dem Beitrag werden folgende Aspekte diskutiert: In welcher Weise wird die berufliche Praxis in den verschiedenen theoretischen Ansätzen analysiert bzw. rekonstruiert und an welchem Punkt setzen normative Bewertungen dieser Praxis an? Welche Arten des Wissens werden thematisiert, wie stehen sie zueinander und wo kommt Fachlichkeit ins Spiel? Wie lassen sich die Interaktionszusammenhänge und Arbeitsbeziehungen zwischen Fachkräften und Adressat:innen als Anforderung methodischer Gestaltung fassen? Und schließlich: Wie bilden sich fachliche Urteilsbildungs- und Handlungspraxen angesichts widersprüchlicher organisationaler Bedingungen und sozialstaatlicher Institutionen heraus?

Schlagwörter

Professionalisierung, Professionalität, Soziale Arbeit, Wissenschaft Soziale Arbeit, Praxeologische Wissenssoziologie

1 Einleitung

In der Sozialen Arbeit wird mit *Professionalisierung* zum einen die Geschichte der Verberuflichung sozialer Hilfe ab dem Ende des 19. Jahrhunderts bezeichnet, zum anderen werden damit biografische Prozesse der Aneignung spezifischer beruflicher Handlungspraxen und -orientierungen thematisiert. Mit dem Begriff der *Professionalität* werden Qualitätskriterien an die Soziale Arbeit angelegt, die

doi.org/10.35468/5973-18

Gegenstand fachlicher Bestimmungsversuche und politischer Auseinandersetzungen sind. Hierbei werden einzelne Praxisbereiche und deren Rahmenbedingungen, aber auch die Soziale Arbeit insgesamt in den Blick genommen, etwa ihre Entwicklung im Zuge von Reformen des Wohlfahrtssystems. Diskurse zur (De-) Professionalisierung Sozialer Arbeit verweisen in diesem Sinn einerseits auf gesellschaftspolitische Tendenzen und Erwartungen gegenüber Sozialer Arbeit als Institution und andererseits auf disziplinäre Vergewisserungen. Schließlich sind aber auch die „*empirischen Tatbestände professionellen Handelns*“ im Blick, die sich nicht aus Erwartungen und Konzeptionen ableiten und die es „jenseits aller Wünschbarkeit und Nicht-Wünschbarkeit […] immer schon gibt“ (Schütze 1992, 134). In dieser analytischen Perspektive auf die beruflichen Handlungspraxen geht es um eine Auseinandersetzung mit konkreten Anforderungen und methodischen Zugängen Sozialer Arbeit, fachlicher Erkenntnisbildung sowie der Frage nach deren Vermittlung in der Qualifizierung von Fachkräften (vgl. Riemann 2005). Fragen der „Wünschbarkeit“, also normative Ansprüche an professionelles Handeln, sind in dieser Perspektive nicht vollständig ausgeklammert, aber sie werden auf die zunächst zu erschließenden „empirischen Tatbestände professionellen Handelns“ und die Bewältigung der hierbei sich stellenden Probleme bezogen (Schütze 1992, 134). So ist also zunächst zu rekonstruieren, wie zum Beispiel Adressat:innen[1] wahrgenommen werden und wie sich die wechselseitigen Interaktionsprozesse zwischen Fachkräften und Adressat:innen vollziehen. Erst im Anschluss daran ist die beforschte Praxis als mehr oder weniger gelungen zu bewerten und aus der Perspektive von Normen und Werten zu reflektieren. Einen solchen Zugang zu Professionalisierung wählt der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz.
Die *Praxis Sozialer Arbeit* ist durch eine große Heterogenität im Hinblick auf Adressat:innen, Handlungsfelder[2] und organisationale Kontexte gekennzeichnet. Das unterscheidet sie bereits auf den ersten Blick von Pädagogik im Kontext von Schule und von Frühpädagogik im Kontext von Kindertagesstätten. Ein wesentlicher Unterschied liegt in den unterschiedlichen *Mandaten* Sozialer Arbeit. Differenziert werden hier Aufträge der Adressat:innen, der Gesellschaft,

1 In der Sozialen Arbeit gibt es einen breiten Diskurs darüber, wie diejenigen, die Soziale Arbeit in Anspruch nehmen (können bzw. sollen), genannt werden sollen: Adressat:innen, Klient:innen, Nutzer:innen oder Kund:innen. Wir verwenden hier den Begriff der Adressat:innen, der nach Bitzan & Bolay (2017, 11) „systematisch die eigenen Deutungsmuster und Erlebensweisen der Adressierten beachtet und zugleich das Bedingungsgefüge zwischen institutionellem Zugriff und professionellen Interpretationen mitdenkt“ und in diesem Sinne ein „relationales Verhältnis“ fokussiert.

2 Es gibt unterschiedliche Systematisierungen der Handlungsfelder Sozialer Arbeit, z. B. mit Blick auf die Intensität der Intervention und/oder die Aufgaben und Ziele, oder auch entlang der sozialen Gruppen, an die sich die Angebote richten, zu denen u. a. die unterschiedlichen Etappen des institutionalisierten Lebenslaufs gehören (vgl. z. B. Nikles 2008, 46ff.; Thole 2012a; Farrenberg & Schulz 2020).

doi.org/10.35468/5973-18

der Organisationen und Institutionen sowie der Profession.[3] Hieraus resultieren „*multiple Spannungsverhältnisse*“ (Franz & Kubisch 2020, 205), in denen sich die Praxis Sozialer Arbeit bewegt. Wenn diese sich mit der Prävention und Bearbeitung sozialer Probleme und mit Bildungsherausforderungen befasst, dann richten sich ihre Aufgaben- und Zielstellungen nicht nur auf ihre unmittelbaren Adressat:innen und die Systeme, in die diese eingebunden bzw. die Teil der Probleme sind, sondern auch auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Und wenngleich von einer verbindlich geteilten Gesellschaftskritik nicht die Rede sein kann, sind doch gesellschaftskritische, insbesondere auf Arbeits- und Einkommensverhältnisse, Wohnraumversorgung und Migrationspolitik zielende Positionierungen wesentliche Momente der Begründung sowohl fachlicher Konzepte als auch der Selbstorganisation über Trägerstrukturen und Handlungsfelder hinweg.[4] Aus der Perspektive der *Wissenschaft Soziale Arbeit* lassen sich das berufliche Handeln Sozialer Arbeit und ihre Handlungsfelder vor diesem Hintergrund im Unterschied zu den anderen in diesem Band thematisierten Praxisbereichen nicht primär als „pädagogisch“ verstehen.[5] In diesem Beitrag arbeiten wir die Charakteristika Sozialer Arbeit heraus, indem wir uns auf den Professionalisierungsdiskurs und empirische Studien in diesem Bereich, aber auch auf Theorien, Handlungskonzepte und Methoden Sozialer Arbeit beziehen. Dies verbinden wir mit dem praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz der Betrachtung von Professionalisierung.

Im Folgenden beschäftigen wir uns zunächst mit der Differenzierung von analytischen und normativen Perspektiven auf Professionalität bzw. Professionalisierung. Wir stellen dazu unterschiedliche auf die Soziale Arbeit bezogene Konzepte vor und ordnen den praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz hier ein (Abschnitt 2). Dann wenden wir uns verschiedenen Arten von Wissen zu, die im Diskurs zur Professionalisierung eine Rolle spielen, um daran aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive anzuschließen bzw. darzustellen, in welcher spezifischen Weise Wissen hier in den Blick gerät (Abschnitt 3). Die aus dieser Perspektive zentralen Anforderungen an Interaktionszusammenhänge und Arbeitsbeziehungen

3 Nachdem in der Sozialen Arbeit lange von einem *doppelten Mandat* die Rede war (vgl. Böhnisch & Lösch 1973), das einerseits einen Auftrag der Adressat:innen, andererseits einen gesellschaftlichen Auftrag (repräsentiert durch die Träger des Sozialwesens) beinhaltete, fügt der von Staub-Bernasconi eingebrachte Begriff des *Tripelmandats* dem ein professionsbezogenes Mandat hinzu. Dieses setzt sich aus der wissenschaftlichen Basis, den wissenschaftsbegründeten Arbeitsweisen und Methoden und der ethischen Basis (Berufskodex, orientiert an universalen Menschenrechten) zusammen (vgl. z. B. Staub-Bernasconi 2007, 200ff.). Röh (2013, 68ff.) schlägt vor, *vier Mandate* zu unterscheiden, um das Mandat der Organisationen und Institutionen (und damit bspw. marktwirtschaftliche, marktkonforme Ansprüche) von dem abstrakten Mandat der Gesellschaft differenzieren zu können.

4 Etwa im Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH), in Gewerkschaften, den lokalen Arbeitskreisen Kritische Soziale Arbeit (AKS) und zivilgesellschaftlichen Bündnissen.

5 Unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung pädagogischen Handelns wird die Soziale Arbeit derzeit z. B. in den Monografien von Helsper (2021) und Schütze (2021) thematisiert bzw. in der Reihe, in der beide Bände erschienen sind.

doi.org/10.35468/5973-18

von Professionellen und Adressat:innen verbinden wir mit der Methodendiskussion der Sozialen Arbeit (Abschnitt 4). Daran schließen wir mit der Frage an, wie und wo Fachlichkeit entsteht, was mit Klärungen zum Verhältnis von Fachlichkeit und Organisation verbunden ist (Abschnitt 5). Wir enden mit einem Fazit (Abschnitt 6).

Unsere Intention ist es, einerseits die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf Professionalisierung mit Blick auf die Soziale Arbeit weiterzuentwickeln und andererseits den Diskurs Sozialer Arbeit um diese spezifische Perspektive zu erweitern. Dies entfalten wir auch vor dem Hintergrund eigener professionstheoretischer Studien in unterschiedlichen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit (z. B. Franz & Kubisch 2020; Franz in diesem Band; Kubisch 2008; 2019). Schließlich wollen wir im Zusammenhang mit jenen Beiträgen in diesem Band, die sich der Kindheitspädagogik und der Schulpädagogik widmen, die „Kontraste in der Gemeinsamkeit" des beruflichen Handelns in *people processing organizations* (Luhmann 1978, 248) sichtbar machen.

2 Professionalität als normative und als formale Kategorie

Wenn berufliches Handeln unter dem Gesichtspunkt von Professionalität zum Thema wird, dann ist dies in der Regel mit Einschätzungen darüber verbunden, inwiefern es bestimmte Qualitätsmerkmale erfüllt. Es ist insofern „kaum möglich, den Begriff der Professionalität jenseits normativer Bewertungen zu denken", und dies hat seinen Anschluss an die metatheoretischen Begrifflichkeiten der Praxeologischen Wissenssoziologie bisher erschwert (Kubisch 2018, 174). Das von Bohnsack vorgelegte praxeologisch-wissenssoziologische Modell von Professionalität formuliert nun den Anspruch, klar zwischen einer *analytischen* und einer *normativen Dimension* zu unterscheiden (vgl. die einleitenden Beiträge zu diesem Band sowie Bohnsack 2020, Kap. 10). Es hebt sich in dieser Hinsicht von vielen Modellen ab, die in Professionalisierungsdiskursen Sozialer Arbeit zu finden sind. Jedoch liegen auch in diesen Diskursen elaborierte Modelle vor, die primär analytisch ausgerichtet sind und dabei für die Soziale Arbeit relevante Aspekte berücksichtigen. Sie halten damit auch Anregungen für praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf Professionalität bereit.

Die Praxis Sozialer Arbeit befasst sich mit existenziellen Problemlagen und Lebenssituationen ihrer Adressat:innen und zielt zugleich darauf, in gesellschaftskritischer Weise soziale Verhältnisse zu verändern. Wenn für Professionen normative Fragen generell eine hohe Relevanz haben, gilt dies erst recht für die Soziale Arbeit. So formuliert bspw. Heiner, dass Soziale Arbeit „eine notwendigerweise von Werten ausgehende Profession" sei (Heiner 2010, 172). Staub-Bernasconi hebt dabei die Menschenrechtsorientierung als „zentralen Referenzpunkt der

doi.org/10.35468/5973-18

Profession“ seit ihren Anfängen hervor (Staub-Bernasconi 2019, 9).[6] Auch in den Diskursen zur Professionalisierung Sozialer Arbeit haben normative Betrachtungsweisen eine große Bedeutung.

Zu Beginn der Professionalisierungsdebatten, die in der Sozialen Arbeit und in der Soziologie geführt wurden, stand über mehrere Jahrzehnte die Frage im Vordergrund, ob die Soziale Arbeit eine Profession sei bzw. werden könne. Dabei wurde Soziale Arbeit anhand der Merkmale, die „klassische“ Professionen kennzeichnen, mit diesen verglichen, was in der Regel zu kritischen Einschätzungen ihres Professionsstatus und ihrer Professionalisierbarkeit führte. Sie wurde als „Semi-Profession“ bezeichnet, und mitunter wurde ihr in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit der Entwicklung zu einer vollen Profession abgesprochen (vgl. zusammenfassend z. B. Merten & Olk 1997; Cloos 2010). Vor allem in den 1980er Jahren wurden diese *merkmalsorientierten Ansätze* immer deutlicher zurückgewiesen, auch weil sie lediglich äußere Professionsmerkmale benennen, die für idealtypisch gehalten werden. Stattdessen wurden die Charakteristika Sozialer Arbeit – insbesondere ihre Entwicklung im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Institutionen – thematisiert und „Wege zu einer alternativen Professionalität“ skizziert (Olk 1986; vgl. auch Merten & Olk 1997).

In der Folge gewannen stärker *empirisch orientierte Zugänge* zum professionellen Handeln an Bedeutung[7], die nicht nur der Analyse konkreter Praxen in unterschiedlichen organisationalen Kontexten und Handlungsfeldern dienten, sondern aus denen auch abstrakte Modelle von Professionalität resultierten. Alle diese Modelle haben, jeweils mehr oder weniger stark ausgeprägt, eine analytische und eine normative Dimension, ohne dass diese jedoch immer expliziert werden.

So werden etwa in Heiners empirisch entwickeltem *kompetenzorientierten Modell* von Professionalität zentrale berufliche Anforderungen (z. B. „Reflektierte Parteilichkeit und hilfreiche Kontrolle in der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft“) benannt, denen jeweils erforderliche Kompetenzen (z. B. „Orientierung an gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen“) zugeordnet sind (Heiner 2010, 430). Die Kompetenzen bzw. Handlungsmuster sind dabei als Pole konstruiert, zwischen denen sich die professionell handelnde Fachkraft positionieren kann bzw. muss, wobei fallspezifisch und situationsabhängig zu entscheiden und begründen ist, welche Position die angemessene ist (vgl. ebd., 431). Heiners Ansatz enthält verschiedene Instrumente, die zur Analyse des

---

6 Auch in der internationalen Definition Sozialer Arbeit kommt die Werteorientierung zum Ausdruck: „Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. […]“ (vgl. IFSW 2014).

7 Zusammenfassend zur deutschsprachigen Professionsforschung in der Sozialen Arbeit: Unterkofler 2018.

doi.org/10.35468/5973-18

Handelns von Fachkräften Sozialer Arbeit wie auch zu deren Selbstreflexion genutzt werden können, zugleich aber auch verallgemeinerte normative Ansprüche an Professionalität, die sich aus den zentralen Werten der Sozialen Arbeit herleiten. Im wissenssoziologischen Modell der *Reflexiven Professionalität* von Dewe und Otto werden einerseits in analytischer Perspektive verschiedene Wissensarten und Urteilsformen benannt, die von der Fachkraft zu ‚relationieren' sind (vgl. z. B. Dewe & Otto 2018; siehe zum Wissen Abschnitt 3). Explizit normativ wird andererseits formuliert, dass Professionalität

> „sich gewissermaßen in einer spezifischen Qualität sozialpädagogischer Handlungspraxis (materialisiert), die eine Erhöhung von Handlungsoptionen, Chancenvervielfältigung und die Steigerung von Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten aufseiten des Klienten zur Folge hat" (Dewe & Otto 2018, 1204).

Hier werden also Maßstäbe gesetzt, anhand derer das Handeln von Fachkräften Sozialer Arbeit unter dem Gesichtspunkt gelungener Professionalität zu bewerten ist. Anders als in Heiners Ansatz, in dem die Bewertung überwiegend die angemessene Positionierung von Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagog:innen zwischen den jeweils aufgezeigten Polen betrifft, ist sie hier darauf gerichtet, welche Veränderungen sich für die Adressat:innen aus den Interventionen Sozialer Arbeit ergeben.

Das *interaktionistische Modell* Schützes ist demgegenüber primär analytisch orientiert. An die professionstheoretischen Arbeiten der Chicagoer Schule (insbesondere an Everett C. Hughes) anschließend grenzt sich Schützes Ansatz von idealisierenden bzw. normativen Betrachtungsweisen des Handelns in der Sozialen Arbeit ab. Die von ihm entwickelte Narrationsanalyse und die Theorietraditionen, an die diese anschließt, halten ein analytisches Instrumentarium und metatheoretische Begriffe (z. B. Verlaufskurven, Arbeitsbögen) für die rekonstruktive Erforschung der Praxis bereit (vgl. Schütze 2021). Wie in dem Ansatz von Heiner werden Spannungsfelder aufgezeigt, mit denen Fachkräfte der Sozialen Arbeit umgehen müssen. Diese sind jedoch grundsätzlicher gefasst, nämlich im Sinne von „Kernproblemen" und „Paradoxien", die nicht aufhebbar sind, sondern mit denen ein umsichtiger Umgang gefunden werden muss (vgl. z. B. Schütze 1992; 2021; Riemann 2000). Schütze leitet die Paradoxien empirisch und grundlagentheoretisch her (vgl. z. B. Schütze 1992; 2000). Davon ausgehend, dass professionelles Handeln „existenzgestaltende und -verändernde Gesamtarbeit" für den oder die Klient:in enthält und Fachkräfte sich in ihrem Handeln – wenn auch manchmal nur bruchstückhaft – auf „Teilbereiche von höhersymbolischen Sinnwelten" beziehen (Schütze 2000, 58), sind nach Ansicht Schützes im konkreten Fallbezug grundlegende Unvereinbarkeiten zu bearbeiten. Dazu gehört bspw., dass Fachkräfte trotz der sich herausbildenden Organisationsrahmen, die schematisiertes und routinehaftes Handeln ermöglichen, hinreichend flexibel bleiben müssen,

doi.org/10.35468/5973-18

um den je konkreten Fall angemessen bearbeiten zu können (vgl. ebd., 61). Der Überbrückung solcher Unvereinbarkeiten dienen „konstitutive soziale Rahmen" (ebd., 60). Diese

> „schaffen orientierende Ordnungs- und Gestaltungsgesichtspunkte für soziale Prozesse; sie beziehen sich auf schwierige Schnittstellen des gesellschaftlichen Konstitutionsprozesses, der stets grundlegende Unvereinbarkeiten vermitteln muss – wie z.B. die grundsätzliche Inkommensurabilität der Sinnschöpfungen der Interaktionspartner untereinander bezüglich der Interaktionssituation, des Interaktionsgegenstandes und der beteiligten Akteure oder die prinzipielle Spannung zwischen den Belangen des einzelnen und der jeweiligen kollektiven Identitäten, in die er eingebunden ist" (ebd., 60f.).

Dabei berücksichtigt Schütze in seiner Konzeption auch – was für die Soziale Arbeit von Bedeutung ist – hoheitsstaatliche[8] kollektive Identitäten, in die die Akteur:innen eingebunden sind (vgl. ebd., 60). Er geht davon aus, dass sich gerade in Bereichen der hoheitsstaatlichen Herrschaftsausübung und der bürokratischen Steuerung „die Zerbrechlichkeit und Irritierbarkeit – zugleich aber auch die Widerstandsfähigkeit und Autonomie des professionellen Handelns" besonders gut untersuchen lassen (Schütze 1997, 188).
Wie im interaktionistischen Ansatz wird auch in *praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive* auf Professionalität bzw. Professionalisierung vorrangig ein analytischer Zugang gewählt. Dieser wird erst im zweiten Schritt um eine normative Beurteilung ergänzt (vgl. die einleitenden Beiträge zu diesem Band). Zentral für die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive ist die an Mannheim anschließende Leitdifferenz von *kommunikativem* und *konjunktivem Wissen*, wobei ersteres als reflexives, theoretisches Wissen zu verstehen ist und letzteres als handlungspraktisches und -leitendes (Erfahrungs-)Wissen, welches kollektiv fundiert ist (vgl. z.B. Bohnsack 2017, 63ff.; siehe zum Wissensbegriff Abschnitt 3 des vorliegenden Beitrags). Die metatheoretischen Begriffe des *konjunktiven Erfahrungsraums* (Mannheim 1980, 217) bzw. des *Milieus* (Bohnsack 2017, Kap. 7) verweisen auf Übereinstimmungen auf der Ebene des handlungsleitenden Wissens, die auf strukturidentische Erfahrungen zurückzuführen sind. Bei der Analyse wird in diesem Sinne nicht nur das innerhalb von organisationsbezogenen, professionsbezogenen oder weiteren existenziellen bzw. gesellschaftlichen Milieus geteilte Wissen in den Blick genommen (vgl. Kubisch 2018), sondern auch jenes konjunktive Wissen, das in den Interaktionen bzw. interaktiven (konjunktiven) Erfahrungsräumen von Professionellen und Adressat:innen entsteht (Bohnsack 2020, 28).

8 Zu denken ist hier an gerichtliche Entscheidungen und behördliche Vollstreckungen, die in vielen Praxisfeldern Sozialer Arbeit maßgeblich sind (bspw. Kinderschutz, Strafvollzug, Psychiatrie, Flucht/Asyl).

doi.org/10.35468/5973-18

Bohnsack sieht die zentrale Aufgabe der beruflichen Akteur:innen darin, die Spannung zwischen dem Interaktionssystem mit den Adressat:innen und den generellen Sachprogrammatiken, Regeln, Normen und Rollenbeziehungen der Organisation handlungspraktisch und habitualisiert zu bewältigen. Dies geschieht, indem bei der Umsetzung der Anforderungen ein konjunktiver Erfahrungsraum etabliert wird, in den Programmatiken, Normen und Rollen, ggf. modifiziert, integriert werden (vgl. Bohnsack 2020, 30). Die sich auf diese Weise herausbildende Prozessstruktur wird „*konstituierende Rahmung*" genannt (ebd., 32). Die Herausbildung einer konstituierenden Rahmung wird dabei auf ein „*professionalisiertes Milieu*" bezogen, Professionalisierung also primär unter dem Gesichtspunkt von Kollektivität und nicht als individuelle Kompetenz betrachtet (ebd., 54).
Die konstituierende Rahmung enthält im Sinne von „Entscheidungsprämissen" Vorgaben und Anschlussmöglichkeiten für alle weiteren Entscheidungen. Sie geht mit einer *Fremdrahmung* des Handelns und der Biografien der Adressat:innen einher, um zu einer Entscheidbarkeit im Kontext der organisationalen Normen und Rollenbeziehungen zu kommen (ebd., 33). Fremdrahmungen sind durchaus machtvolle Prozesse.[9] Man kann dies u.E. vor allem damit erklären, dass im professionellen Handeln das angesammelte Fallwissen im Sinne eines „Zu-Richtens des Falls" (Bergmann 2014, 28) sortiert, mit dem professionsspezifischen Wissen in Verbindung gebracht und zu einer Fallgestalt verdichtet werden muss[10] – und gerade darin, dass hierbei Zusammenhänge und Muster erkannt werden, kommt Professionalität zum Ausdruck (vgl. ebd.). Der praxeologisch-wissenssoziologische Professionalitätsbegriff ermöglicht Differenzierungen zwischen entgrenzten Sachbezügen, die in eine Konstruktion totaler Identitäten[11] münden, und willkürlichen Identitätskonstruktionen ohne sachliche Grundlage. Beides sind Phänomene von Herrschaft bzw. Macht, doch nur letztere liegen jenseits der konstituierenden Rahmung (vgl. Bohnsack 2020, 83).

9 Bohnsack unterscheidet zwischen der Fremdrahmung als Eigenart jeglichen organisationalen Handelns einerseits und Macht als daran anschließende, aber davon zu unterscheidende Konstruktion der Person der Klientel mit der Konsequenz der Herstellung sozialer Ungleichheit andererseits (Bohnsack 2017, 246ff.).

10 Bergmanns Unterscheidung einer zunächst öffnenden Perspektive auf den Fall („Präparieren", „Her-Richten") und einer darauf folgenden schließenden, reduzierenden Perspektive („Zu-Richten") bezieht sich ausdrücklich auf die „Bestimmung des Einzelfalls in medizinischen und juristischen Settings" (Bergmann 2014, 27f.). In der Sozialen Arbeit stellen sie eher selten eine Phasenabfolge dar, aber beide Perspektiven sind wesentliche Momente, die einander abwechseln. Uns geht es hier insbesondere um die Einsicht, dass ein Fall mit Adressat:innen stets einer organisationalen Fremdrahmung unterliegt.

11 Konstruktionen totaler Identität zeichnen sich dadurch aus, dass Personen „mit Hilfe letzter ‚Ursachen' für ihr sozial kategorisiertes und verstandenes Verhalten identifiziert werden" (Garfinkel 1956/2007, 50). Das Individuum wird definiert über „eine einzige aus der Vielfalt seiner sozialen Identitäten (beispielsweise auf diejenige des Kriminellen oder des Migranten)" (Bohnsack 2017, 43).

doi.org/10.35468/5973-18

Auch im interaktionistischen Ansatz werden Macht und Herrschaft thematisiert: Schütze misst der (kollegialen) Reflexion der Paradoxien und Fehlerpotenziale eine große Bedeutung bei und sieht die Gefahr, dass die Prozessstruktur des professionellen Handelns andernfalls zu einer „Machtmaschine mutier(t)“, so dass Impulse der Adressat:innen und Gebote eines kooperativen Arbeitsbündnisses missachtet werden (Schütze 2000, 88).
In beiden Ansätzen werden insbesondere die problematischen Formen der Machtausübung beruflicher Akteur:innen gegenüber den Adressat:innen in den Blick genommen. In der Sozialen Arbeit gibt es jedoch auch Konstellationen, in denen Fachkräfte Macht zum Schutz der Adressat:innen ausüben (bspw. im Kinderschutz). Zudem gilt es, sich mit der Fremdbestimmung der Alltagswelten und Lebensformen der Adressat:innen auseinanderzusetzen. Es ist dann auch eine Frage von Macht, inwiefern Sozialarbeiter:innen bzw. Sozialpädagog:innen effektiv intervenieren können, um Ressourcen zu erschließen, Rechte durchzusetzen und deren Vorenthaltung öffentlich zu machen. Analysen des beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit erfordern darum differenzierte Betrachtungen von Formen der Machtausübung, Machtstrategien und Machtverhältnissen (vgl. z. B. Kraus 2016; Staub-Bernasconi 2016).
Wie bereits dargelegt, zielt der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz zunächst darauf ab, in analytischer Perspektive zu rekonstruieren, ob und welche konstituierenden Rahmungen vorliegen, um von professionalisierten bzw. sich professionalisierenden Milieus (vgl. Bohnsack 2020, 32) sprechen zu können, und die „je *spezifischen Eigenarten* der unterschiedlichen professionalisierten Praxen“ (ebd., 35; Herv. im Orig.) empirisch-rekonstruktiv zu erschließen. Daran anschließend kann eine *normative Bewertung* erfolgen und die Praxis diskursethisch als mehr oder weniger gelungen beurteilt werden (ebd., 101). Hierfür ist entscheidend, ob lediglich die Normalitätsvorstellungen der Fachkräfte relevant werden oder ob in einen Diskurs über unterschiedliche Normalitätsvorstellungen mit der Klientel eingetreten wird (vgl. Bohnsack, Bonnet & Hericks sowie Bohnsack im einleitenden Teil zu diesem Band). Auf diese Weise wird die Bewertung einerseits im Sinne einer mehr oder weniger gelungenen Praxis stark an den empirischen Vergleich geknüpft, andererseits auf Fragen der Normativität in der Interaktion zwischen Fachkräften und Adressat:innen fokussiert. Solche Fragen sind für die Soziale Arbeit im Kontext der Auseinandersetzungen mit Normalität und Normalisierung (vgl. z. B. Seelmeyer 2017) durchaus bedeutsam. Allerdings reicht es u.E. nicht aus zu bewerten, wie Fachkräfte Sozialer Arbeit ihre Adressat:innen und deren Problemlagen wahrnehmen[12] und auf welchem diskursethischen Niveau sie

12 Praxeologisch-wissenssoziologische Studien zu der Frage, wie Fachkräfte der Sozialen Arbeit ihre Adressat:innen wahrnehmen, liegen z. B. von Radvan (2010) im Hinblick auf Antisemitismus in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Schmidt (2012) im Bereich der Wohnungslosenhilfe vor.

doi.org/10.35468/5973-18

die interaktiven Beziehungen gestalten. Ebenso ist zu berücksichtigen, inwiefern Sozialarbeiter:innen bzw. Sozialpädagog:innen „die sozialen Verhältnisse selbst, die diese Problemlagen zulassen oder gar produzieren, in den Mittelpunkt ihrer auch öffentlich-politischen Aktion“ (Otto 1973, 256) stellen.[13] Versteht man Soziale Arbeit in diesem Sinne als eine kritische, auf gesellschaftliche Veränderungen zielende Praxis, so leiten sich daraus Maßstäbe zur Bewertung des Handelns von Sozialarbeiter:innen bzw. Sozialpädagog:innen ab, die nicht nur die Beziehungsgestaltung betreffen, sondern die Erschließung von Ressourcen, die Förderung der Teilhaberechte und -möglichkeiten der Adressat:innen sowie die Weiterentwicklung sozialer Gerechtigkeit als wesentlich für professionelles Handelns erachten.

3 Wissenschaftliches Wissen, handlungspraktisches Erfahrungswissen und Professionswissen

Professionen konstituieren sich über ein je spezifisches Wissen und eigene Arten und Weisen des Umgangs mit Wissen (vgl. Nerland 2012; Schützeichel 2018). Um welches Wissen es sich dabei handelt und wie man sich den Umgang mit ihm vorzustellen hat, darauf geben die Ansätze zu Profession, Professionalisierung und Professionalität unterschiedliche Antworten.
Merkmalsorientierte Ansätze erachten vor allem *wissenschaftliches,* und das heißt *propositionales bzw. deklaratives Wissen* als relevant, um Professionen von anderen Berufen zu unterscheiden. Professionswissen wird hier primär als angewandtes wissenschaftliches Wissen verstanden (vgl. kritisch Schützeichel 2014, 51). Vor allem in den 1970er Jahren wurde vor diesem Hintergrund der Akademisierung der Ausbildung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben[14] (Wendt 2008, 315f.; Pfadenhauer 2003, 35). Bezogen auf die Soziale Arbeit war in diesem Zusammenhang nicht nur die Gestaltung von Studiengängen zu klären[15], sondern es wurde auch die Frage virulent, welche wissenschaftliche Disziplin jenes Wissen zur Verfügung stellt, das in der Praxis zur Anwendung kommen soll. Die Diskussion wurde als eine Kontroverse zwischen Vertreter:innen zweier Hochschultypen geführt: Während an den Universitäten von der Sozialpädagogik (als Subdisziplin der Erziehungswissenschaften) ausgegangen wurde, wurde an den Fachhochschu-

13 Wir haben an anderer Stelle gezeigt, dass sich empirisch rekonstruieren lässt, inwiefern Fachkräfte Sozialer Arbeit in der Darstellung von Fällen gesellschaftliche Verhältnisse mit im Blick haben und ihre Praxis auch daran orientieren (vgl. Kubisch u. a. 2019; Franz & Kubisch 2020).

14 1970 wurden im Zuge allgemeiner Bildungsreformen die Höheren Fachschulen in Fachhochschulen umgewandelt. Zugleich wurden an den Universitäten in der Erziehungswissenschaft Diplomstudiengänge mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik eingeführt (vgl. Wendt 2008, 315).

15 Heute gibt das Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit eine Orientierung für die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit (https://www.dgsa.de/ueber-uns/kerncurriculum-soziale-arbeit/; Borrmann u. a. 2018).

doi.org/10.35468/5973-18

len das Ziel verfolgt, eine Sozialarbeitswissenschaft zu etablieren.[16] Die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit (heute: Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit, DGSA) im Jahr 1989 sowie die Anerkennung der *Wissenschaft Soziale Arbeit* als eigenständige Fachwissenschaft durch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2001 waren wichtige Etappen in der Entwicklung der Disziplin. Heute umfasst die Wissenschaft Soziale Arbeit im Sinne einer Konvergenz die in historischer Perspektive zu rekonstruierenden Traditionslinien der von der Sozialarbeit ausgehenden Sozialarbeitswissenschaft (Fürsorgewissenschaft) einerseits und der erziehungswissenschaftlich basierten Sozialpädagogik andererseits (vgl. z. B. Borrmann u. a. 2016; Borrmann u. a. 2021 i.E.).

In den Fachdiskursen der Sozialen Arbeit wurden Vorstellungen einer ‚Anwendung' wissenschaftlichen Wissens durch Fachkräfte in der Praxis bereits in den 1970er Jahren kritisiert. Die Kritik betraf nicht nur die Diskrepanz zu den Lebenswelten der Adressat:innen, sondern auch eine Entmündigung der Adressat:innen durch Expert:innen (vgl. z. B. Illich 1979; zusammenfassend zur Kritik an der Gleichsetzung von Professionellen mit Expert:innen z. B. Pfadenhauer 2003, 35). Theoretische Konzepte wie die Alltags- bzw. Lebensweltorientierung von Thiersch können hier als Gegenentwürfe zu diesem Expert:innenmodell von Professionalität verstanden werden (vgl. z. B. Thiersch 1986; vgl. auch Motzke 2014, 90).

Auch im weiteren Professionalitätsdiskurs wurde die Annahme, dass professionelles Handeln primär durch eine ‚Anwendung' wissenschaftlichen Wissens zu charakterisieren ist, zunehmend hinterfragt. Dominierten zunächst Transfermodelle den Diskurs, die von einer Übertragung des wissenschaftlichen Wissens in die Praxis ausgingen[17], führte die weitere Entwicklung zu Transformationsmodellen, welche der „Strukturdifferenz von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen" Rechnung trugen und die Produktivität der „Abnehmerseite" im Umgang mit Wissen stärker in den Blick nahmen (Dewe u. a. 1992, 74). Schließlich entstanden Konzeptualisierungen, welche von einer „eigenständigen ‚dritten' Wissensform" ausgingen, die aus der „Begegnung" (ebd., 78) dieser beiden Wissensformen resultiert. Der Ansatz der *Reflexiven Professionalität* betrachtet diese Begegnung als „Relationierung" (Dewe & Otto 2018, 1209). Professionelles Wissen wird hier nicht vom wissenschaftlichen Wissen abgeleitet, sondern als Bestandteil des praktischen Handlungswissens angesehen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann (vgl. ebd.; Dewe 2005, 265). Wie das professionelle

16 Entwürfe hierzu lagen bereits seit Ende der 1950er Jahre vor. In den 1990er Jahren intensivierten sich die Diskussionen im Zuge der Veröffentlichung von Engelke (1992): „Soziale Arbeit als Wissenschaft" (vgl. Birgmeier 2012).

17 Ansätze der Evidence-based Practice, die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und zu vielen grundlegenden Diskussionen geführt haben, werden nicht zuletzt deshalb kritisiert, weil sie letztlich an solchen Transfermodellen orientiert sind (vgl. z. B. Cloos & Thole 2007).

doi.org/10.35468/5973-18

Wissen empirisch zu fassen ist, beantwortet der Ansatz allerdings nicht, was sich auch in den diesem Ansatz folgenden empirischen Analysen widerspiegelt (Dewe & Peter 2016; kritisch dazu Kubisch 2018).

In den letzten Jahren ist im Professionalisierungsdiskurs eine stärkere Hinwendung zum „*impliziten Wissen*" bzw. *Erfahrungswissen* festzustellen (vgl. z. B. Böhle 2009; Schützeichel 2018), das auch vom praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsansatz fokussiert wird (Kubisch & Lamprecht 2013; Kubisch 2014; 2018). Damit wird der Einsicht Rechnung getragen, dass sich die professionelle Praxis nicht als „rein kognitiv begründet und reflexiv durchdrungen" erweist (Cloos & Thole 2007, 67), und es wird ein Wissen in den Blick genommen, das in der Praxis angeeignet wird und als handlungsleitend zu verstehen ist. Wie bereits dargestellt, unterscheidet der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz dieses implizite bzw. atheoretische, handlungspraktische und handlungsleitende (Erfahrungs-)Wissen, das *konjunktive Wissen*, vom *kommunikativen Wissen*, das ein reflexives, theoretisches Wissen ist, und auf abstrakterer Ebene das *performative* vom *propositionalen Wissen* (vgl. Bohnsack u. a. 2013, 12f.; Bohnsack 2017, 63ff.; Bohnsack 2020, Kap. 2). Es wird davon ausgegangen, dass Professionelle (im Unterschied zu Expert:innen) in besonderer Weise hinsichtlich ihres handlungspraktischen und -leitenden, also des performativen Wissens gefordert sind, das als ein Wissen *um oder innerhalb von etwas* zu verstehen ist (vgl. Bohnsack 2020, 20). Insofern wird von einem Primat des *performativen Wissens* gegenüber dem *propositionalen Wissen* in der professionalisierten Praxis ausgegangen (vgl. ebd.). Ziel ist es, über die Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens einen Zugang zur *Eigenlogik der Praxis* zu finden.

In Zusammenhang mit der Feststellung, dass in der professionalisierten Praxis auf unterschiedliche Wissensbestände zurückgegriffen werden muss und abstraktes wissenschaftliches Wissen auf konkrete Fälle zu beziehen ist, woraus auch eine Nichtstandardisierbarkeit professionellen Handeln resultiert (vgl. z. B. Oevermann 2009), wird im Professionalisierungsdiskurs Sozialer Arbeit regelmäßig auf die Notwendigkeit eines *professionellen Habitus* verwiesen, der Handlungsfähigkeit auch unter Bedingungen der Ungewissheit und des Nicht-Wissens sicherstellt (z. B. Becker-Lenz 2014; Becker-Lenz & Müller 2009). Dabei bleibt der Begriff des professionellen Habitus häufig theoretisch vage oder wird als ein *normatives Konstrukt* im Sinne eines „Professionsideals" verwendet (Becker-Lenz & Müller 2009, Kap. 8; vgl. ausführlich zur Kritik Kubisch 2014). Im *praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsansatz* stellt der Begriff des Habitus demgegenüber eine *metatheoretische Kategorie* dar, womit an die Kultursoziologie Bourdieus angeschlossen wird. Wenn in diesem Sinne der Habitus der Akteur:innen in der beruflichen Praxis rekonstruiert wird, dann wird nicht vorausgesetzt, dass es sich hier um einen *professionellen* Habitus handelt. Vielmehr kann erst im Ergebnis festgestellt werden, ob und wie die beforschten Akteur:innen *habituell* eine *konsti-*

doi.org/10.35468/5973-18

tuierende Rahmung herstellen, was auf ein *professionalisiertes Milieu* hindeutet. Der praxeologische Ansatz fokussiert damit die *Kollektivität des Wissens*[18], welches das Handeln in der professionalisierten Praxis fundiert (vgl. Kubisch & Lamprecht 2013; Kubisch 2018).

Während also im Professionalisierungsdiskurs inzwischen die habituelle Seite des professionellen Handelns vermehrt thematisiert wird, so wird zugleich auch darauf hingewiesen, dass die Betrachtung des impliziten Wissens nicht zu einer Reduzierung des Professionswissens auf solche Wissensformen führen darf. Dies würde es ununterscheidbar machen vom Erfahrungswissen der Laien (vgl. Schützeichel 2018, 14):

> „Professionen arbeiten weder allein auf der Basis von begriffslosen [sic], implizitem Wissen noch subsumieren sie Vorkommnisse unter allgemeine Kategorien, sondern sie bilden, so Guile (2014), begriffs- und konzeptfundierte, aber praktisch orientierte Urteile und Entscheidungen in und unter spezifischen Umständen" (ebd., 15).

Auf die Frage, was *Professionelle* von *Laien* unterscheidet, gibt es im Professionalisierungsdiskurs verschiedene Antworten. Auch Wimmer geht davon aus, dass Professionelle (in diesem Fall Pädagog:innen) von einem Wissen abhängig sind, das die Alltagserfahrung übersteigt und benötigt wird, um eine Situation als pädagogische zu deuten und entsprechend zu handeln (vgl. Wimmer 1997, 423). Die wesentliche Differenz zwischen Professionellen und Laien sieht er darin, welches Verhältnis sie jeweils zum Wissen einnehmen (ebd., 427):

> „Im Unterschied zum Laien, der in der Regel glaubt zu wissen, wer der singuläre Andere ist und was wie zu tun ist, muss der professionelle Pädagoge wissen, dass er es nicht weiß und wissen kann" (ebd., 431).

Dieses „wissende Nicht-Wissen" ist darum zentral für die pädagogische Professionalität (ebd.).

Auch im praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsansatz lässt sich die Differenz zwischen Professionellen und Laien anhand des Wissens bestimmen. Während sowohl Professionelle als auch Laien über konjunktives Erfahrungswissen verfügen, ist empirisch zu klären, inwiefern Konstruktionen (bspw. der Adressat:innen) der *Logik des Common Sense* verhaftet bleiben oder darin *fachliche Perspektiven* zum Ausdruck kommen.

Der praxeologisch-wissenssoziologische Professionalisierungsansatz nimmt in den Blick, wie die von Schützeichel (2018, 15) thematisierten „praktisch orientierte[n] Urteile und Entscheidungen" in der professionalisierten Praxis zustande kommen, indem er das implizite, d. h. konjunktive Wissen, *in seinem Verhältnis* zum propo-

---

18 In dieser Hinsicht stimmt der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz mit dem der Reflexiven Professionalität überein (vgl. z. B. Dewe 2005), ebenso in der Absage an Vorstellungen von einer instrumentellen Anwendung wissenschaftlichen Wissens (vgl. Dewe & Otto 2012, 204).

doi.org/10.35468/5973-18

sitionalen bzw. kommunikativen Wissen rekonstruiert, das bspw. organisationale Normen und Regeln umfasst. Während mit dem Habituskonzept an die Kultursoziologie Bourdieus angeschlossen wird, erfährt dieses im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie in Anknüpfung an die bereits dargestellten metatheoretischen Kategorien aus der Tradition der Mannheimschen Wissenssoziologie eine grundlagentheoretische Erweiterung und Präzisierung. So wird der Habitus als *modus operandi* der Handlungspraxis, als *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* verstanden. Der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* umfasst demgegenüber die Auseinandersetzung mit bspw. institutionalisierten normativen Erwartungen und Rollen im Medium des Habitus (vgl. Bohnsack u. a. 2018, 21ff.). In der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf Professionalisierung wird dieser Orientierungsrahmen i.w.S. als *konstituierende Rahmung* bezeichnet. Hier wird betrachtet, wie die Fachkräfte die Spannungsverhältnisse zwischen den gesellschaftlichen Normen sowie den organisationalen Regeln, Normen, Rollenbeziehungen und Programmen einerseits und dem Interaktionssystem mit den Adressat:innen andererseits habituell bewältigen, indem sie einen konjunktiven Erfahrungsraum etablieren, der die verschiedenen Anforderungen integriert (vgl. Bohnsack 2020, 30ff.; vgl. auch die Grafik auf S. 71).

Wenn sich Soziale Arbeit in multiplen Spannungsverhältnissen bewegt, die aus der Eingebundenheit in wohlfahrtsstaatliche Institutionen, Instanzen sozialer Kontrolle sowie den verschiedenen Mandaten resultieren, dann sind von den Fachkräften in ihrer Praxis alle damit verbundenen Anforderungen habituell zu bewältigen und in den konjunktiven Erfahrungsraum zu integrieren. Auch in der wissenschaftlichen Rekonstruktion der Praxis gilt es diesen Spannungsverhältnissen Rechnung zu tragen. Dies bedeutet nicht nur, zwischen organisationalen und gesellschaftlichen Normen zu differenzieren, sondern insbesondere auch, das Fachwissen zu berücksichtigen, das nicht mit den Normen und Programmen der Organisation deckungsgleich ist. Ob und wie eine Situation oder Konstellation als für die Soziale Arbeit bedeutsame gedeutet wird, wie Adressat:innen betrachtet werden, was als Problem angesehen wird und wie Fälle konstruiert werden, das verweist auch auf theoretische Konzepte, Normen und Programme der Profession ebenso wie auf ein kollektiv geteiltes Erfahrungswissen und damit auf *Professionsmilieus* und *Professionskultur* (siehe Abschnitt 5).

4 Interaktionszusammenhänge und Arbeitsbeziehungen

Die zentrale Anforderung an Sozialarbeiter:innen bzw. Sozialpädagog:innen, einen konjunktiven Erfahrungsraum mit Adressat:innen zu schaffen, stellt sich in verschiedenen Konstellationen, die sich nach institutionellen Kontexten, der Zusammenarbeit mit anderen Professionellen und weiteren Akteur:innen unter-

doi.org/10.35468/5973-18

scheiden. Daraus resultieren erhebliche Unterschiede hinsichtlich des Zustandekommens von Angeboten und der Teilnahme.

Die Auseinandersetzung um die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen wurde in der Sozialen Arbeit auch als Methodendiskussion und als Debatte um Diagnostik geführt (vgl. u. a. Heiner u. a. 1998; Heiner 2004; Redaktion Widersprüche 2003; Bolay u. a. 2015). Die klassischen Methoden Sozialer Arbeit bildeten sich entlang von drei Sozialformen heraus: als Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit. In Deutschland stand die Aneignung der klassischen Methoden nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs im Zeichen der individualisierenden Deutung von Handlungsanlässen und gesellschaftlichen Konflikten – dies mündete in den 1970er Jahren in einen „Verriß‘ der Methodentrilogie“ (Kunstreich 1998, 110). Kritisiert wurde die Tendenz der Einzelfallhilfe und der sozialen Gruppenarbeit, soziale Konflikte auf Entwicklungsprobleme und Verhaltensänderungen bestimmter Zielgruppen zu reduzieren. In den 1990er Jahren wurde fachlich an die Methodendiskussion angeknüpft. An die Stelle eines methodischen Arsenals trat etwa das Konzept der Alltags- und Lebensweltorientierung im Sinne eines fachlichen Blicks auf den Gegenstandsbereich und die Handlungspraxis selbst (vgl. Rauschenbach u. a. 1993). Methodisch-konzeptionelles Arbeiten wurde auch in Bezug auf die sogenannte „Neue Steuerung“ der Sozialverwaltungen und deren Prämissen von Effizienz und Wirksamkeit zum Thema. Es waren nicht zuletzt Lehr-, Ausbildungs- und Weiterbildungskontexte, in denen sich die Methodenfrage erneut und drängend stellte (vgl. Spiegel 2015, 25).

In fachpolitischen und Disziplindiskursen wurde das große Interesse an methodischer Weiterentwicklung scharf gegen eine Wirkungsorientierung im Sinne einer Engführung auf nachweisbare Wirkungen abgegrenzt. Aus dem Management stammende Bestimmungen für Sozialverwaltungen und freie Wohlfahrtsorganisationen stellten auch Anforderungen an eine Revision von Methoden und Qualitätskriterien, dies aber in Verbindung mit massiven Kürzungen, die den Trägern und Fachkräften wichtige Grundlagen entzogen und sie zugleich nötigten, die Finanzierung über bestimmte Qualitäten einzufordern. In der Diskussion um Professionalität in der Sozialen Arbeit ging es insofern stets auch um personelle und zeitliche Ressourcen (z. B. Fallzahlen, Fachleistungsstunden, Stellen), die notwendig sind, um Hilfe-, Beratungs-, und Bildungsprozesse, Netzwerkarbeit und Koordination, multiperspektivische Fallarbeit und Supervision *angemessen* zu gestalten.[19]

Methodisches Handeln zielt darauf, Arbeitsbeziehungen zu etablieren im Sinne einer gemeinsamen Interaktions- und Lerngeschichte, durch welche die Adressat:innen eine Erweiterung ihrer Handlungsoptionen erfahren. Damit

19 Zu dem Problem einer fachfremden Umrahmung professioneller Handlungspraxen durch ein Qualitätsmanagement, das einseitig auf externe Kontrolle und Kostenreduzierung ausgerichtet ist, vgl. bspw. Heiner 2010; Grunwald 2015.

doi.org/10.35468/5973-18

sind Erziehung und Bildung ebenso gemeint wie Beratung zu und Begleitung in Selbstermächtigungsprozessen und die Förderung und Unterstützung politischer Ausdrucks- und Handlungsfähigkeit. Mit einer Vorstellung von anzuwendenden Methoden, die vorab gesetzte Ziele der Arbeit vorhersehbar bewirken, ist das nicht vereinbar. Sozialtechnologische und klinische Modelle von Professionalität wurden in der Methodendiskussion immer wieder kritisiert, auch im Hinblick auf die erst einmal zu erschließenden Bedürfnisse und Problemsituationen der Adressat:innen.[20]

In dieser Auseinandersetzung gewann die Frage nach der spezifischen Kompetenz Sozialer Arbeit an Bedeutung – sie ließ sich längst nicht mehr an bestimmten Methoden festmachen, sondern an der Qualität der Problemerschließung und -bearbeitung von Sozialarbeiter:innen bzw. Sozialpädagog:innen gemeinsam mit den Adressat:innen. So resümiert Spiegel den Ertrag der Methodendiskussion:

> „Wir plädieren dafür, eine Situation oder ein Problem zum Ausgangspunkt des methodischen Handelns zu nehmen und diese/s unter Hinzuziehung von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen gemeinsam mit den Adressaten zu analysieren, zu deuten und zu bearbeiten“ (Spiegel 2015, 28).

Lebensweltorientierte Zugänge wie auch interpretative und rekonstruktive Methoden des Herangehens an Fälle und der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen lassen sich als kritische Antworten auf managerielle Vorstellungen der Fallarbeit verstehen (vgl. Rauschenbach u. a. 1993; Rätz & Völter 2015; Völter & Reichmann 2017; Riemann 2017; Völter 2019).

Interaktionsbeziehungen zwischen Fachkräften und Adressat:innen bilden sich im Spannungsfeld der unterschiedlichen und wechselseitigen Bezüge der Beteiligten auf die Zusammenarbeit heraus. Die Eigenstruktur solcher Interaktionsbeziehungen, ohne die methodisches Handeln gar nicht denkbar ist, wird in den Überlegungen von Hörster und Müller zu sozialpädagogischer Kompetenz als Problem des „Anfangs“ gewürdigt. Die Autoren beziehen sich auf die Herstellung offener Anfänge in institutionell präformierten Kontexten und auf anschließende Normierungsprozesse (Hörster & Müller 1997, 626). Fachkräfte der Sozialen Arbeit müssen offene Anfänge mit den Adressat:innen schaffen – gerade dann, wenn die Situation durch Misstrauen, Kontrolle und Abhängigkeitsverhältnisse gekennzeichnet ist. Dazu bedarf es nicht methodischer Handlungsschritte, sondern spontaner Interaktion. Solches „‚vorpädagogische[s]‘ Handeln“ wird insofern Teil eines sozialpädagogischen Handlungsablaufs, als es „gemeinsame Anfänge zu kon-

20 Zu Beginn der 2000er Jahre führten wichtige Vertreter:innen der Methodendiskussion eine Kontroverse über „Neo-Diagnostik“ in der Sozialen Arbeit (vgl. die Beiträge in Redaktion Widersprüche 2003 und Heiner 2004). Im Kern ging es darum, die fachliche Urteilsbildung im Sinne sozialer Diagnosen zu Fallkonstellationen als Ausweis von Professionalität zu fassen – oder gerade darin eine Enteignung der Problemperspektiven und sozialen Konflikte zu sehen.

doi.org/10.35468/5973-18

stituieren vermag“ (ebd., 619). Hörster und Müller betonen, dass im sozialpädagogischen Handlungsablauf sowohl die Adressat:innen und deren Lebenslage in den Blick zu nehmen sind als auch die Instanzen sozialer Kontrolle, die diese als auffällige bzw. deviante Objekte konstruieren können (ebd.).
Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive können wir daran insofern anschließen, als es hier um die Herausbildung konjunktiver Erfahrungsräume geht, in denen sich auch Prozesse der fachlichen Urteilsbildung und des Umgangs mit administrativen Vorgaben und institutionalisierten Erwartungen vollziehen (vgl. Bohnsack 2020, 42f.). Ein konjunktiver Erfahrungsraum lässt sich nicht durch intentionale Akte der Fachkräfte konstituieren, sondern höchstens ermöglichen und – anknüpfend an einen bereits entstandenen Anfang – auf Dauer stellen. Wie Hörster und Müller (1997, 642) betonen, kommt es in der Sozialen Arbeit auf offene Anfänge besonders an, weil Erwartungen und Befürchtungen „das Feld immer schon so besetzt haben“, dass Möglichkeiten professionellen Handelns zunächst verstellt sind, „es sei denn, es gelinge, jenen mimetisch vermittelten ungewissen Sprung in eine andere, pädagogisch-koproduktive Handlungslogik immer wieder neu zu vollziehen“ (ebd.). Das lässt sich im Sinne einer grundsätzlichen Anerkennung der konjunktiven Bezüge der Adressat:innen interpretieren: Die „theoretisch proponierten und gemäß den Standards von Fachlichkeit normativ geforderten Sachbezüge“ sind nicht identisch mit einer mit den Adressat:innen erst herzustellenden gemeinsamen „Sache“ (Bohnsack 2020, 93). Arbeitsgegenstände nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern als gemeinsam herzustellende Sache zu betrachten, erfordert eine programmatische Begrenzung Sozialer Arbeit auf „Anregungen, Provokationen, Unterstützung“, die auch abgelehnt werden können (Thiersch 1993, 16f.). Dies ist selbst ein fachlicher Standard.
Im Gegensatz zur Forderung nach Lebensweltorientierung bzw. strukturierter Offenheit (ebd.) können in einem Interaktionssystem von Fachkräften und Adressat:innen aber auch „Prozesse der Identitätskonstruktion und Interaktionssteuerung […] in machtstrukturierte oder willkürliche Interaktionen münden“ (Bohnsack 2020, 78). Letztere lassen deutlich werden, dass ein konjunktiver Erfahrungsraum fehlt und sich auch keine konstituierende Rahmung herausgebildet hat (vgl. ebd., 82f.). Andererseits kann eine konstituierende Rahmung, die in einen konjunktiven Erfahrungsraum integriert ist, machtstrukturiert sein. Wenn die Bewertung der interaktiv zu bearbeitenden Sache auf die Bewertung der Gesamtperson ausgeweitet wird, kommt es zur umfassenden Degradierung (bzw. Gradierung) der Adressat:innen im Sinne von (totalen) Identitätskonstruktionen, deren Herstellung unsichtbar bleibt und so auch nicht thematisiert werden kann (vgl. ebd., 80). Solche Phänomene der Willkür und machtstrukturierten Rahmungen sind auch in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit empirisch rekonstruierbar, etwa im Zusammenhang mit familialer Erziehung und Adoles-

doi.org/10.35468/5973-18

zenzentwicklung (vgl. Franz in diesem Band sowie Stützel 2019) oder im Kontext von Flucht und Asyl (Franz & Kubisch 2020).

Eine konstituierende Rahmung, in der die Diskrepanzen zwischen den Sachbezügen wie auch zwischen administrativen und fachlichen Standards bewältigt werden (vgl. Bohnsack 2020, 93), ist eine Prozessstruktur, die sich in handlungspraktischen Selektionsprinzipien herausbildet. Sie mündet in organisationsspezifische Fremdrahmungen der Biografien, Motive und Handlungen von Adressat:innen, die in einen konjunktiven Erfahrungsraum integriert werden (Bohnsack 2017, 134ff.; 2020, 31ff.). An das Konzept einer konstituierenden Rahmung lässt sich auch aus der Perspektive einer *Kasuistik Sozialer Arbeit* anknüpfen, die als „multiperspektivische Fallarbeit" drei Dimensionen in Beziehung zueinander setzt: das Beziehungsgeschehen, die institutionellen Zuständigkeiten und die Sachklärung (Müller 1993; 2004). Betont wird, dass sich die Sache, die im konkreten Fall zu bearbeiten ist, nicht getrennt vom Prozess der Beziehungsklärung und von der Klärung auferlegter Relevanzen und Zuständigkeiten ermitteln lässt, sondern dass im Hilfeprozess stets alle drei Dimensionen Entscheidungen abverlangen und zugleich klärungsbedürftig bleiben (ebd.). Die Einsicht, dass Beziehungsarbeit die zentrale, aber eben nicht die einzige Dimension Sozialer Arbeit ist (Hörster & Müller 1997, 638), wird im Konzept der konstituierenden Rahmung insofern aktualisiert, als eine Orientierung von Fachkräften an einer „entgrenzten Beziehung" (Stützel 2019, 143) bzw. ein „organisationaler Rahmungsverlust" (ebd.; Bohnsack 2020, 73) eine zentrale Anforderung an professionalisiertes Handeln nicht einlösen.

Adressat:innen Sozialer Arbeit werden, wie oben ausgeführt, in den unterschiedlichen Fallkonstellationen nicht immer freiwillig und nicht nur als Einzelne zum Fall professionellen Handelns. Vor diesem Hintergrund wird aus der Sozialen Arbeit kritisch und differenzierend an die Theoretisierung des *Arbeitsbündnisses* von Oevermann (1997; 2009) angeknüpft (bspw. Franz & Sobočan 2018; Köngeter 2013; Müller 2011). Aus unserer Sicht werden Interaktionszusammenhänge zwischen Sozialarbeiter:innen, Adressat:innen und weiteren Akteur:innen mit der Konzeption eines freiwilligen Arbeitsbündnisses als widersprüchlicher Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen nicht ausreichend erfasst. Zwar lässt sich nach den Beweggründen von Adressat:innen fragen, sich auf ein „Tür-und-Angel-Gespräch", einen längeren Beratungsprozess, eine alltagsnahe Begleitung oder eine Wohngruppe einzulassen, zwar können Strategien der Gestaltung des Settings und der Gesprächsführung aufseiten der Professionellen zum Gegenstand gemacht werden. Doch in den Interaktionszusammenhängen bilden sich strukturierte Praxen heraus, die keine freiwilligen „Arbeitsbündnisse" mit einer Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung sind. Daraus aber auf ein Professionalisierungsdefizit zu schließen verkennt, dass sich gerade in der Bewältigung der Aufträge, Mandate und Interaktionszusammenhänge ein „professionalisiertes Milieu"

doi.org/10.35468/5973-18

(Bohnsack 2020, 42) konstituieren kann. Die beruflichen Akteur:innen stehen vor der Aufgabe, einen interaktiven konjunktiven Erfahrungsraum zu etablieren, in den eine konstituierende Rahmung integriert ist; zugleich bilden sich konjunktive Erfahrungsräume nicht auf eine Weise heraus, die methodisierbar wäre. Methodisches Handeln setzt voraus, dass sich ein konjunktiver Erfahrungsraum herausbildet, an dessen Entstehung die Beteiligten gleichermaßen teilhaben. In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive sind es daher nicht individuelle Eigenschaften der Akteur:innen, auf die sich Professionalisierung bezieht.

5 Fachlichkeit, Organisation und professionalisierte Milieus

Wir sind oben bereits ausführlicher auf verschiedene Wissensarten eingegangen, die im professionellen Handeln bedeutsam sind, und auf den *Orientierungsrahmen i.w.S.*, der die Relation dieser Wissensarten umfasst (vgl. Bohnsack 2020, 71). Es wäre jedoch ein Missverständnis, von einer gleichförmigen Fachlichkeit auszugehen, die in spezifischen konstituierenden Rahmungen der interaktiven Handlungspraxen dann mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck käme. Professionalität in der Sozialen Arbeit wird von einer *Vielheit fachlicher Milieus* getragen, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Auf der Ebene der Theorien Sozialer Arbeit werden unterschiedliche fachliche Konzeptionen deutlich, die nicht lediglich Handlungsprinzipien umfassen. Vielmehr sind die Unterschiede grundsätzlicher Art, sie betreffen die sozialen Anlässe bzw. Probleme Sozialer Arbeit, gesellschaftstheoretische Perspektiven, das Verhältnis von Professionellen, Institutionen und Adressat:innen, ethische Prinzipien sowie nicht zuletzt den Erkenntnisgegenstand und die Aufgaben der Wissenschaft Soziale Arbeit (vgl. die Analyse verschiedener Ansätze in May 2010, Kap. 7; Thole 2012b; Füssenhäuser 2018; Otto u. a. 2018). Wenn Bohnsack (2020, 93) von den „aufgrund der fachlichen Expertise theoretisch proponierten und gemäß den Standards von Fachlichkeit normativ geforderten Sachbezügen“ spricht, verstehen wir darunter diverse Bestimmungen des Gegenstands der Sozialen Arbeit (um nur einige zu nennen: Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit, Verhinderung und Bewältigung sozialer Probleme, Subjektentwicklung, Bildung des Sozialen als Gemeinwesen, stellvertretende Inklusion) mit den darin implizierten Perspektiven. Verhandelt werden diese fachwissenschaftlichen Theoretisierungen in Lehre, Forschung und Disziplinentwicklung, aber auch in der Weiterbildung und in Zusammenschlüssen von professionellen Praktiker:innen[21].

21 Neben trägerübergreifenden Arbeitskreisen und -gruppen sind Zeitschriftenredaktionen und Werkstätten zu nennen, die sich unter anderem der Weiterentwicklung theoretischer Fundierungen von Praxisansätzen verschrieben haben.

doi.org/10.35468/5973-18

Auf der Ebene professionalisierter Handlungspraxis lässt sich Fachlichkeit nicht ohne weiteres aus theoretischen Konzeptionen ableiten. Die Annahme, dass Sachbezüge in der professionalisierten Fallarbeit ausschließlich disziplinären Diskursen entstammen, mag zwar naheliegen, zumal die Vermittlung disziplinärer Perspektiven auf die Sachklärung wesentlich ist für das Studium Sozialer Arbeit. Allerdings lassen sich einige fachliche Konzepte durchaus als Rekonstruktion *praktisch entwickelter Fachlichkeit* lesen, insbesondere kasuistische (vgl. Hörster & Müller 1997). Dem entspricht auch aus interaktionistischer Perspektive die Absage an ein deduktives Verständnis von Fachlichkeit in der Praxis der Fallarbeit (vgl. Schütze 2021, 43).

Die „spezifischen, über das Alltagsdenken der Laien hinausgehenden Erkenntnisaktivitäten" (ebd.) lassen sich auf verschiedene soziale Zusammenhänge beziehen, sowohl auf die von Fachkräften und Adressat:innen als auch auf diverse „metareflexive Klärungsverfahren" wie kollegiale Beratungen, Fallkonferenzen und Supervisionsgruppen (vgl. ebd., 46). Auch in Organisationen, die keine Supervision für die Mitarbeiter:innen anbieten, finden in irgendeiner Form Teamgespräche statt, in denen Perspektiven auf die Arbeit aktualisiert und weiterentwickelt werden (vgl. Bauer 2018; Henn 2020; siehe dazu auch den Beitrag von Stützel in diesem Band). Sie können daher zentrale Orte der Herausbildung fachlicher Perspektiven sein (vgl. Riemann 2000; 2003). Aus interaktionistischer Sicht sind sie Teil der *sozialen Welt* der Profession, in der Erkenntnismethoden und spezialisierte Wissensbestände hergestellt und tradiert werden (vgl. Schütze 2016a; 2016b).

Entstehung, Verwaltung und Tradierung professionellen Wissens bzw. Professionswissens lassen sich auch mit Bezug auf „Berufskultur" (Dewe 2005, 264) und „knowledge cultures" der Professionellen (Nerland 2012) verstehen. Auch diese jeweils auf eine *kollektive Fundierung des Professionswissens* zielenden Perspektiven beziehen organisatorische Kontexte und Praxen ein. Prozesse der Formung, Integration und Vermittlung von Professionswissen finden, darauf weist Schützeichel (2018, 18) hin, „immer unter epistemischen und politischen Bedingungen statt, also im Kontext von epistemischen Regimen, in denen darüber befunden wird, was denn als ‚professionales Wissen' gilt". In den professionalen sozialen Welten wird epistemische Ordnung hergestellt (ebd.), d. h. es werden Inhalte, Darstellungsweisen, Traditionen und neue Ansätze legitimiert. Das legt eine machtkritische Perspektive auf die Kommunikationszusammenhänge nahe. Schütze verweist auf „das stillschweigende Wissen über das Umgehen mit den Prozessparadoxien der Herstellung der höhersymbolischen Sinnschicht der sozialen Welt, d. h. deren Selbstidealisierungs-, Selbstgeneralisierungs- und Selbstrationalisierungstendenzen" (Schütze 2016b, 98). Er sieht in diesem „impliziten Wissen" eine Grundlage der sozialweltlichen Arbeit (ebd., 97f.). Professionelle, die nicht nur an der höhersymbolischen Sinnschicht teilhaben, sondern auch um deren Tendenz zur Selbstgeneralisierung wissen, können Handlungsweisen und Situationen vorsichtiger

doi.org/10.35468/5973-18

in fachliche Bezugsrahmen einordnen. Das gehört für Schütze zu den „Kontrollvorkehrungen" gegen Fehlertendenzen, die aus unaufhebbaren Kernproblemen des professionellen Handelns resultieren (Schütze 1997, 187). Eine solche fachliche Kontrollpraxis ist jedoch nicht unabhängig von den Organisationen, die „in den Bereichen hoheitsstaatlicher Herrschaftsausübung sowie der Steuerungs- und Verwaltungsabläufe großer bürokratischer Organisationseinrichtungen" Kontroll- und Sanktionskontexte sind (ebd., 188).

Daraus folgt keine einfache Entgegensetzung von Organisation und Professionalität. Allerdings können starre Organisationskontexte die Entwicklung und Entfaltung einer fachlichen Praxis durchaus untergraben, und zudem ist der Hinweis auf „hoffnungslos kurze Bearbeitungsphasen, hoffnungslos hohe Norm-Fallzahlen und hoffnungslos niedrige materielle Ressourcen" als Arbeitsbedingungen von Sozialarbeiter:innen weiterhin aktuell (ebd., 253).

Wie Fachlichkeit in der performativen Logik der professionellen Handlungspraxis zum Tragen kommt, ist – in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive – an die Herausbildung *professionalisierter Milieus* geknüpft. Für diese ist einerseits eine Relationierung der Anlässe bzw. Problemsituationen und der damit verbundenen institutionell-professionellen Adressierungen und Verantwortlichkeiten entscheidend, also *propositionales Fachwissen*. Andererseits kommt die Sachklärung nicht primär durch *Kommunikation über* Fachwissen zustande, sie ist vielmehr im Zusammenhang der *interaktiven Praxis* mit den Adressat:innen und unter Kolleg:innen bzw. der *performativen Logik dieser Praxis* zu sehen. Die Praxis konstituiert sich in Differenz zu sachbezogenen Programmen und Normen, wobei diese Differenz wiederum habitualisiert bearbeitet werden muss (Bohnsack 2020, 67). Der *Orientierungsrahmen i.w.S.* besteht in der habitualisierten Bewältigung der Differenz zwischen interaktiver Praxis und programmatischen Handlungskonzepten und Rollenerwartungen (ebd.). Dass es jedoch nicht immer fachliche Prinzipien sind, die die organisationalen und kollektiv hervorgebrachten Betrachtungsweisen auf Situationen und Fälle bestimmen, ist vielfach artikuliert worden. In professionalisierten Milieus entwickelt sich eine fachliche Praxis insofern, als die Art und Weise der Sachklärung (und, davon nicht zu trennen, auch der Zuständigkeits- und Beziehungsklärung, s.o.) sich von den *Theoriebildungen und der (kausalen) Logik des Common Sense* unterscheidet[22], etwa hinsichtlich der Konstruktion der Identität der Adressat:innen (ebd., 97). Der wesentliche Unterschied liegt allerdings nicht in der Terminologie, etwa in einer fachsprachlichen Beschreibung eines Problems und der damit verbundenen Aufgaben. Vielmehr geht es um „die Aufgabe der reflektierten Selbstbegrenzung" (ebd.) bzw. die Notwendigkeit einer fachlichen Einschätzung und die gleichzeitige Notwendigkeit, diese offenzuhalten. Fachwissenschaftliches Vokabular kann jedoch auch Alltagstheoretisches ausdrücken und

22 Prinzipiell geht es darum, mit dem Common Sense zu „brechen", wie Bohnsack (2020, 124) dies mit Bezug auf Bourdieu formuliert.

doi.org/10.35468/5973-18

dadurch in seinem Geltungsanspruch aufwerten, ohne dass die Sachklärung deshalb schon fachlich ist. Folgenreich ist das sowohl für die konkreten Adressat:innen als auch für gesellschaftliche Gruppen, die bspw. als „bildungsfern" konstruiert werden und an deren gesellschaftlicher Ausgrenzung die helfenden Berufe auch ihren Anteil haben.
Insbesondere alltags- und lebensweltorientierte Theorieansätze der Sozialen Arbeit untersuchen die Adressat:innenposition als „konflikthaftes Terrain der Auseinandersetzung" (Bitzan & Bolay 2018, 44). Sie beziehen sich auf den institutionell-professionell formierten Zugang zur Person sowie die Auswirkungen der professionellen Bearbeitung auf deren Lebenssituation und Erlebens- und Verarbeitungsweisen (vgl. ebd., 43f.). Dieser „relationale Adressatenbegriff" und daran anschließende theoretisierende Reflexionen reichen jedoch nicht hin, um einen selbstbegrenzenden Umgang mit den fachlichen und administrativen Fremdrahmungen zu entwickeln. Es bedarf der „*praktischen Reflexionspotenziale von professionalisierten Akteur:innen*" (Bohnsack 2020, 99). Eine *theoretisierende* (Selbst-)Reflexion bleibt nämlich auf die propositionale Logik festgelegt, die performative Logik der Praxis kann von ihr kaum erfasst werden (vgl. ebd., 59f.). Dagegen finden sich in Beschreibungen und Erzählungen beruflicher Akteur:innen Einsichten in das Selektive, Kontingente erlebter Situationen und damit ein Wechsel in einen anderen Bezugsrahmen – dies nennt Bohnsack *implizite, d. h. nicht theoretisierende bzw. propositional beschaffene Reflexion*, die dann auch Teil der konstituierenden Rahmung ist (ebd., Kap. 6). So lässt sich der Umgang mit „Prozessparadoxien" der Herstellung von Fachwissen (wie auch mit den von Schütze herausgearbeiteten „Paradoxien professionellen Handelns") als *Qualität der konstituierenden Rahmung* verstehen. In impliziter Reflexion wird das Paradoxe und Widersprüchliche einer fachlichen Fremdrahmung der lebensweltlichen Bezüge von Adressat:innen wahrgenommen und auch handlungsentscheidend.
Implizite Reflexionen und damit verbundene konstituierende Rahmungen entwickeln sich in Milieus oder Erfahrungsräumen, die einerseits in den vielfältigen Organisationen der Sozialen Arbeit[23] zu verorten sind. *Erfahrungsräume der Mitarbeiter:innen* von Organisationen sind *reflexiv*, insofern sie zum einen auf die konjunktiven *Erfahrungsräume der Interaktion von Fachkräften und Adressat:innen*, zum anderen auf *interorganisationale Erfahrungsräume* bezogen sind (Bohnsack 2017, 132ff.). Letztere bilden sich in interaktiven bzw. diskursiven Praxen zwischen Organisationen heraus, bspw. durch Bescheide, Anträge oder Aktenführung (vgl. Erne & Bohnsack 2018; Streblow-Poser 2018). Erfahrungsräume unter

23 In der Sozialen Arbeit sind unterschiedliche Arten von Organisationen zu finden. Dazu zählen zivilgesellschaftliche Organisationen ebenso wie Ämter und Behörden. Kleine Vereine, teilweise hervorgegangen aus sozialen Bewegungen, GmbH und GbR sowie große Wohlfahrtsverbände mit Mitgliedsorganisationen, die teils konfessionell gebunden sind, bieten soziale Dienste an und betreiben Einrichtungen. Auch diese freien Träger werden staatlich (mit-)finanziert und arbeiten mit staatlichen Stellen zusammen.

doi.org/10.35468/5973-18

Kolleg:innen sind Orte, an denen fachliche Strukturen des Wahrnehmens, Urteilens und Handelns im Sinne von Rahmenkongruenzen entstehen können. Solche Kongruenzen sind jedoch keine Voraussetzung für Fachlichkeit. Anhand von Teamgesprächen lässt sich rekonstruieren, wie an den Rahmen gearbeitet wird, innerhalb derer Situationen der Fallarbeit behandelt werden; kollektiv hervorgebrachte Re-Fokussierungen ermöglichen es, einen gemeinsamen Blick zu entwickeln (Gerstenberg u. a. 2019). Erfahrungsräume bzw. Milieus in Organisationen überlagern sich mit gesellschaftlichen Milieus; zudem ist von professionsbezogenen Milieus auszugehen,

> „die sich (als eine spezifische Ausprägung gesellschaftlicher Milieus) innerhalb einer Berufsgruppe bzw. Profession (bspw. arbeitsfeldspezifisch oder in Zusammenhang mit einer spezifischen Programmatik oder einem Handlungskonzept) herausbilden“ (Kubisch 2018, 179f.).

In den diversen professionsbezogenen und organisationalen Milieus bildet sich Fachlichkeit im Sinne fachlicher Rahmungen der Gegenstände und Anlässe Sozialer Arbeit auf vielfältige Weise. Insofern ist Organisation nicht als eine dem professionellen Handeln von vorneherein äußerliche Struktur zu denken – triftige Einwände gegen eine solche Annahme haben für die Soziale Arbeit bspw. Müller (2013) und Schütze (1997, 225) vorgetragen.

Wenn also kein falscher Gegensatz von Organisation und Professionalität aufgemacht werden soll, dann muss sich der Blick auf die organisierenden Handlungsweisen richten. Bohnsack verweist auf empirische Beispiele dafür, dass dort, wo organisationale Strukturen nicht vorgegeben sind, sich möglicherweise „in einer sich zunehmend professionalisierenden Praxis eine derartige organisationale Prozessstruktur auf der Grundlage rechtlicher und fachlicher Rahmenbedingungen überhaupt erst konstituiert“ (Bohnsack 2020, 30). Ein empirisch fundiertes Beispiel dafür findet sich im Beitrag von Stützel in diesem Band.

Die Handlungspraxen der Sozialen Arbeit sind allerdings in die politische Gestaltung sozialer Ansprüche und Konflikte eingebunden, d. h. in die Verhaltenssteuerung durch sozialstaatliche Institutionen (vgl. Lessenich 2018). Institutionelle Regelungen, die etwa den Familiennachzug von Geflüchteten betreffen, die Grundsicherung für Erwerbslose oder die Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderungen, stellen auch administrativ-rechtliche Normen dar, zugleich sind damit aber Zugänge und Ressourcen verbunden bzw. ein Mangel an solchen. Insofern handelt es sich nicht bloß um eine normative Diskrepanz zwischen administrativ-rechtlichen und fachlichen Standards (vgl. Bohnsack 2020, 93), die zu bearbeiten ist, sondern um die Herausforderung, tatsächlich Hilfe zu organisieren. Fachkräfte der Sozialen Arbeit stoßen dabei auch auf Vorgaben und Rahmenbedingungen, die fachlich nicht vertretbar sind. Fachlichkeit kann sich in solchen Fällen nur in alternativen Organisationsformen durchsetzen (ebd., 94). Wie das

doi.org/10.35468/5973-18

geschieht und wie dadurch epistemische Ordnungen der Sozialen Arbeit herausgefordert und stabilisiert werden, ist empirisch für die verschiedenen Handlungsfelder weiter zu klären.

6 Fazit

Soziale Arbeit agiert in vielfältigen Spannungsverhältnissen und Widersprüchen. Sie stützt sich auf unterschiedliche Mandate und bewegt sich zwischen ihrer Allzuständigkeit für Alltagsangelegenheiten, den vielfach anderenorts liegenden Zuständigkeiten für die Sicherstellung der Rechte ihrer Adressat:innen und der Perspektive auf gesellschaftliche Veränderungen, die es braucht, um Notlagen und Gefährdungen zu beenden. Professionalisiertes Handeln in der Sozialen Arbeit bedeutet, einen Umgang mit diesen Widersprüchen zu finden. In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die Rekonstruktion konstituierender Rahmungen auf normative Ansprüche an professionalisiertes Handeln zu beziehen, und dies nicht allein im Hinblick auf die Interaktion von Sozialarbeiter:innen bzw. Sozialpädagog:innen mit den Adressat:innen.
Der praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz lässt uns das Verhältnis des handlungsleitenden konjunktiven (performativen) Wissens zum kommunikativen (propositionalen) Wissen bestimmen: Wissenschaftliche Expertise erhält ihre Bedeutung im Rahmen der performativen Logik professionalisierter Berufspraxen. Demnach können theoretisierende Aussagensysteme und Expertisen die berufliche Praxis nicht anleiten, propositionales Wissen lässt sich nicht unmittelbar anwenden und umsetzen. Gleichwohl beruht das Fachwissen von Sozialarbeiter:innen bzw. Sozialpädagog:innen auch auf theoretischen Konzepten, Normen und Programmen der Profession, wobei die epistemischen Regime mit darüber bestimmen, welches Wissen als relevant angesehen wird. Fachlichkeit bildet sich als Orientierungsrahmen i.w.S. in organisationalen Milieus, aber auch in Professionsmilieus heraus, wird dort modifiziert und weitergegeben.
Interaktionszusammenhänge, die als professionalisierte Milieus gefasst werden können, sind in diverse Organisationen und Einrichtungen eingebunden, die sich teilweise als ausgesprochen mächtig gegenüber Lebensformen und Alltagswelten erweisen. Konstellationen von Adressat:innen, Fachkräften und weiteren Beteiligten entstehen auch aus nicht frei gewählten Arbeitsbeziehungen. Die Herausforderung, dennoch Voraussetzungen für eine gemeinsame Problembearbeitung oder für Bildungsprozesse zu schaffen, lässt sich präzise als Herausforderung der Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums fassen. Auch in Bezug auf die Organisation professionalisierter Sozialer Arbeit und auf die Herausbildung fachlicher Urteilsbildungs- und Handlungspraxen sind die Widersprüche zwischen Herrschaftsinteressen und emanzipatorischer Ausrichtung wirksam, die für die Soziale Arbeit als Ganzes charakteristisch sind.

doi.org/10.35468/5973-18

Literatur

Bauer, P. (2018): Fallbesprechungen in multiprofessionellen Teams der Erziehungsberatung. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow (Hrsg.): Forschung in der Sozialen Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und gegenstandsbezogene Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 287-306.

Becker-Lenz, R. (2014): Nichtstandardisierbares Wissen und Können im professionellen Handeln. In: M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 184-196.

Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009): Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Lang.

Bergmann, J. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: J. R. Bergmann, U. Dausenschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall". Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, 19-33.

Birgmeier, B. (2012): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Band 1: Entwicklungslinien 1990 bis 2000. Wiesbaden: Springer.

Bitzan, M. & Bolay, E: (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen: Barbara Budrich.

Böhle, F. (2009): Erfahrungswissen – die ‚andere' Seite professionellen Handelns. In: B. Geißler-Piltz & S. Gerull (Hrsg.): Soziale Arbeit im Gesundheitsbereich. Wissen, Expertise und Identität in multiprofessionellen Settings. Opladen: Barbara Budrich, 25-34.

Böhnisch, L. & Lösch, H. (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. Zur gegenwärtigen Diskussion über den politisch-sozialen Standort des Sozialarbeiters. In: H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Neuwied & Berlin: Luchterhand, 21-40.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R., Kubisch, S. & Streblow-Poser, C. (2018): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 7-38.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013): Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M.Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, 9-32.

Bolay, E., Iser, A. & Weinhardt, M. (Hrsg.) (2015): Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Borrmann, S., Köttig, M., Kubisch, S., Röh, D., Spatscheck, C., Steckelberg, C., Thiessen, B. (2021): Wissenschaft Soziale Arbeit. In: R.-C. Amthor, B. Goldberg, P. Hansbauer, B. Landes & T. Wintergerst (Hrsg.): Kreft/Mielenz – Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz.

Borrmann, S., Köttig, M., Kubisch, S., Röh, D., Spatscheck, C., Steckelberg, C. & Thiessen, B. (2018): Kerncurriculum Soziale Arbeit. In: H. Bassarak (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, 454-455.

Cloos, P. (2010): Soziale Arbeit als Profession. Theoretische Vergewisserungen und Perspektiven. In: P. Hammerschmidt & J. Sagebiel (Hrsg.): Professionalität im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit. Versuch einer Bilanz. Neu-Ulm: Verein zur Förderung der sozialpolitischen Arbeit, 25-41.

Cloos, P. & Thole, W. (2007): Professioneller Habitus und das Modell einer Evidencebased Practice. Reflexive Wissensarbeit jenseits einfacher Technisierbarkeit. In: P. Sommerfeld & M. Hüttemann (Hrsg.): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 60-74.

doi.org/10.35468/5973-18

Dewe, B. (2005): Perspektiven gelingender Professionalität. In: neue praxis 35(3), 257-266.
Dewe, B. & Otto, H.-U. (2018): Professionalität. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6. Aufl.). München: Reinhardt, 1203-1213.
Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (4. Auf.). Wiesbaden: Springer VS, 197-217.
Dewe, B. & Peter, C. (2016): Professionelles Handeln – Relationierung von Professionswissen und organisationalen Strukturen. In: S. Busse, G. Ehlert, R. Becker-Lenz & S. Müller-Hermann (Hrsg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: Springer VS, 127-157.
Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Barbara Budrich, 70-91.
Engelke, E. (1992): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg/Br.: Lambertus.
Erne, J. & Bohnsack, R. (2018): Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow-Poser (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 237-257.
Farrenberg, D. & Schulz, M. (2020): Handlungsfelder Sozialer Arbeit. Eine systematisierende Einführung. Weinheim: Beltz.
Franz, J. & Kubisch, S. (2020): Praxeologische Perspektiven auf Professionalität – am Beispiel Sozialer Arbeit im Kontext von Flucht und Asyl. In: neue praxis 50(3), 191-216.
Franz, J. & Sobočan, A. M. (2018): Zur professionellen Gestaltung von Arbeitsbeziehungen in der Sozialen Arbeit. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow (Hrsg.): Forschung in der Sozialen Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und gegenstandsbezogene Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 119-141.
Füssenhäuser, C. (2018): Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6. Aufl.). München: Reinhardt, 1734-1747.
Garfinkel, H. (1956/2007): Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In: S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript, 49-57.
Gerstenberg, F., Krähnert, I. & Cloos, P. (2019): Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, B. Lochner & K. Kunze (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz, 91-111.
Grunwald, K. (2015): Qualitätsmanagement als methodisch gestütztes und auf Kriterien bezogenes Konzept. In: E. Bolay, A. Iser & M. Weinhardt (Hrsg.): Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 118-131.
Heiner, M. (2010): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten (2. Aufl.). München: Reinhardt.
Heiner, M. (Hrsg.) (2004): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Berlin: Lambertus.
Heiner, M., Meinhold, M., Spiegel, H. von & Staub-Bernasconi, S. (1998): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit (4. Aufl.). Freiburg/Br.: Lambertus.
Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
Henn, S. (2020): Professionalität und Teamarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung reflexiver Gesprächspraktiken in Teamsitzungen. Weinheim: Beltz.

doi.org/10.35468/5973-18

Hörster, R. & Müller, B. (1997): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik? In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 614-648.

International Federation of Social Workers (IFSW) (2014): Global Definition of Social Work. Online unter: https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/. (Abrufdatum: 01.03.2021).

Illich, I. (1979): Entmündigende Experten. In: I. Illich u. a.: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek bei Hamburg: rororo, 7-35.

Köngeter, S. (2013): Professionalität in den Erziehungshilfen. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 183-200.

Kraus, B. (2016): Macht – Hilfe – Kontrolle: Grundlegungen und Erweiterungen eines systemisch-konstruktivistischen Machtmodells. In: B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung (4. Aufl.). Lage: Jacobs, 101-130.

Kubisch, S. (2019): Neue Möglichkeiten der Kooperation mit der Zivilgesellschaft im Handlungsfeld von Flucht und Asyl? Rekonstruktionen der Handlungsorientierungen von Fachkräften Sozialer Arbeit. In: M. Köttig & D. Röh (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Demokratie – Demokratieförderung in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, 172-184.

Kubisch, S. (2018): Professionalität und Organisation in der Sozialen Arbeit. Annäherungen aus praxeologischer Perspektive. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow-Poser (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 171-196.

Kubisch, S. (2014): Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit. In: T. Sander (Hrsg.): Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 103-133.

Kubisch, S. (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der Freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: Springer VS.

Kubisch, S. & Lamprecht, J. (2013): Rekonstruktive Responsivität – Zum Begriff des Wissens in der dokumentarischen Evaluationsforschung. In: P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Barbara Budrich, 301-319.

Kubisch, S., Ottersbach, M., Ertik, S. & Citak, S. (2019): Soziale Arbeit und Engagement von Menschen mit und ohne Fluchthintergrund im Kontext von Flucht und Asyl, Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Bürgerschaftliches Engagement für Flüchtlinge und von Flüchtlingen und Soziale Arbeit in NRW“ (BEFSA), 06/2019. Online unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/f01/soziale_arbeit_und_engagement_von_menschen_mit_und_ohne_fluchthintergrund_im_kontext_von_flucht_und_asyl.pdf. (Abrufdatum: 04.03.2021).

Kunstreich, T. (1998): Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit. Band 1 und 2. Hamburg: USP International.

Lessenich, S. (2018): Soziale Ungleichheit und Sozialpolitik. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit (6. Aufl.). München: Reinhardt, 1531-1542.

Luhmann, N. (1978): Erleben und Handeln. In: H. Lenk (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinäre II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation. München: Fink, 235-253.

Mannheim, K. (1922-24/1980): Strukturen des Denkens (hrsg. von David Kettler, Volker Meja & Nico Stehr). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

May, M. (2010): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/5973-18

Merten, R. & Olk, T. (1997): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektive. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 570-613.
Motzke, K. (2014): Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit" aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
Müller, B. (2013): Professionelle Handlungsgewissheit und professionelles Organisieren Sozialer Arbeit. In: neue praxis 42(3), 246-262.
Müller, B. (2011): Professionalität ohne Arbeitsbündnis? Eine Studie zu „niedrigschwelliger" Sozialer Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: Springer VS, 144-159.
Müller, B. (2004): Was ist Sache? „Fall von..." als kasuistisches Arbeitskonzept. In: M. Heiner (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Berlin: Lambertus, 55-67.
Müller, B. (1993): Wissenschaftlich denken – laienhaft handeln? Zum Stellenwert der Diskussion über sozialpädagogische Methoden. In: T. Rauschenbach, F. Ortmann & M.-E. Karsten (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa, 45-66.
Nerland, M. (2012): Professions as knowledge cultures. In: K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Hrsg.): Professional learning in the knowledge society. Rotterdam: Sense Publishers, 27-48.
Nikles, B. W. (2008): Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt.
Oevermann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionellen Praxis von Sozialarbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 113-143.
Oevermann, U. (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.
Olk, T. (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim: Juventa.
Otto, H.-U. (1973): Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung – Zur Transformation beruflichen Handelns in der Sozialarbeit. In: H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit (2. Halbband). Neuwied: Luchterhand, 247-261.
Otto, H.-U., Thiersch, H., Treptow, R. & Ziegler, H. (Hrsg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit (6. Aufl.). München: Reinhardt.
Pfadenhauer, M. (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Barbara Budrich.
Radvan, H. (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Rätz, R. & Völter, B. (Hrsg.) (2015): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.
Rauschenbach, T., Ortmann, F. & Karsten, M.-E. (Hrsg.) (1993): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa.
Redaktion Widersprüche (2003): Neo-Diagnostik – Modernisierung klinischer Professionalität. 23. Jg., Heft 88.
Riemann, G. (2017): Anmerkungen zu einer rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung von unten und in eigener Sache. In: G. Ehlert, S. Gahleitner, M. Köttig, G. Riemann, S. Sauer, R. Schmitt & B. Völter (Hrsg.): Forschen und Promovieren in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, 19-31.
Riemann, G. (2005): Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professioneller Arbeit. Ein Erfahrungsbericht. In: B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 248-270.

doi.org/10.35468/5973-18

Riemann, G. (2003): Erkenntnisbildung und Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen am Beispiel der Sozialarbeit. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 4, 241-260.

Riemann, G. (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa.

Röh, D. (2013): Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung. Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt, F. (2012): Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmungen im Kontext der Wohnungslosenhilfe. Wiesbaden: Springer VS.

Schütze, F. (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.

Schütze, F. (2016a): Das Konzept der Sozialen Welt. Teil 1: Definition und historische Wurzeln. In: M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74-88.

Schütze, F. (2016b): Das Konzept der Sozialen Welt. Teil 2: Theoretische Ausformung und Weiterentwicklung. In: M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 88-106.

Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, 49-96.

Schütze, F. (1997): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 183-275.

Schütze, F. (1992): Soziale Arbeit als „bescheidene" Profession. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Barbara Budrich, 132-170.

Schützeichel, R. (2018): Professionswissen. In: C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 1-23.

Schützeichel, R. (2014): Professionshandeln und Professionswissen – eine soziologische Skizze. In: U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen: Barbara Budrich, 43-55.

Seelmeyer, U. (2017): Normalität und Normalisierung. In: F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand & W. Thole (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen: Barbara Budrich, 25-33.

Spiegel, H. von (2015): Von den Methoden Sozialer Arbeit zum methodischen Handeln – eine autobiografische Erinnerung. In: E. Bolay, A. Iser & M. Weinhardt (Hrsg.): Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 17-29.

Staub-Bernasconi, S. (2019): Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. Opladen: Barbara Budrich.

Staub-Bernasconi, S. (2016): Macht und (kritische) Soziale Arbeit. In: B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung (4. Auf.). Lage: Jacobs, 363-392.

Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch. Bern: Haupt.

Streblow-Poser, C. (2018): Akten der Fürsorgeerziehung. Rekonstruktion jugendamtlicher Entscheidungsprozesse. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow-Poser (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 258-286.

doi.org/10.35468/5973-18

Stützel, K. (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
Thiersch, H. (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: T. Rauschenbach, F. Ortmann & M.-E. Karsten (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa, 11-28.
Thiersch, H. (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim: Juventa.
Thole, W. (2012a): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: W. Thole. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. 19-70.
Thole, W. (Hrsg.) (2012b): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
Unterkofler, U. (2018): Professionsforschung im Feld Sozialer Arbeit. In: C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 1-21.
Völter, B. (2019): Rekonstruktive Soziale Arbeit als Konzept Sozialer Arbeit. In: W. Hoff, B. Bender-Junker & K. Kraimer (Hrsg.): Rekonstruktive Wissensbildung. Historische und systematische Perspektiven einer gegenstandsbezogenen Theorie der Sozialen Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 209-228.
Völter, B. & Reichmann, U. (Hrsg.) (2017): Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis. Opladen: Barbara Budrich.
Wendt, W. R. (2008): Geschichte der Sozialen Arbeit 2. Die Profession im Wandel ihrer Verhältnisse (5. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
Wimmer, M. (1997): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 404-447.

doi.org/10.35468/5973-18

Kevin Stützel

Professionalisiertes Handeln als Interaktionssystem. Interaktionistische und praxeologische Perspektiven auf Jugendarbeit im Vergleich

Abstract

Der Beitrag diskutiert das Verhältnis von interaktionistisch-ethnographischer und praxeologisch-wissenssoziologischer Professionsforschung im Handlungsfeld Jugendarbeit. Vor dem Hintergrund einer Forschungsarbeit zu Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen wird herausgearbeitet, dass Professionalität aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zwar durchaus interaktionistisch, aber primär unter dem Gesichtspunkt von Kollektivität betrachtet wird. Aufgezeigt wird, dass professionalisiertes Handeln eine interaktive Prozessstruktur voraussetzt und ein organisationales Interaktionssystem erfordert, das sich in der beruflichen Handlungspraxis auch überhaupt erst konstituieren kann. Das Potenzial für Kontinuität und Dauerhaftigkeit wird damit von den individuellen beruflichen Akteur:innen und organisationalen Rollenerwartungen in den Bereich der Routinisierung und Habitualisierung der Praxis selbst verlagert.

Schlagwörter

Jugendarbeit, Professionsforschung, Rechtsextremismus, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode

Forschungsarbeiten, die sich aus einer rekonstruktiven Perspektive mit Professionalität in der Sozialen Arbeit beschäftigen, nehmen meist die Handlungslogik der beruflichen Praxis in den Blick. In Abgrenzung zu merkmalstheoretischen professionsbezogenen Untersuchungen (siehe u. a. Merten & Olk 1996) oder Ansätzen, die idealtypische Professionsmodelle formulieren (siehe u. a. Becker-Lenz & Müller 2009), wird die Binnenlogik beruflichen Handelns analysiert. Für die rekonstruktive Analyse der Handlungsabläufe und Handlungsprobleme der Sozialen Arbeit wird häufig auf die Theorietradition des Symbolischen Interaktionismus resp. der Chicagoer Schule zurückgegriffen (siehe u. a. Hughes 1979; Strauss 1985). Während diese Theoriebezüge in fallanalytischen Ansätzen der Sozialen Arbeit überwiegend einzelfallbezogen ausgearbeitet werden (siehe u. a. Schütze 1992), zeigt sich

doi.org/10.35468/5973-19

in ethnographischen Zugängen zur Jugendarbeit vorwiegend ein Bezug auf ihre interaktionsbezogenen Gehalte (siehe u. a. Cloos 2008). Vor dem Hintergrund einer Forschungsarbeit zu Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen (Stützel 2019) setzt sich der Beitrag mit der interaktionistisch-ethnographischen Bestimmung von Jugendarbeit auseinander, die in Untersuchungen zum Handlungsfeld einen hohen Stellenwert einnimmt (siehe u.a Cloos u. a. 2009) (Abschnitt 1). Herausgearbeitet werden zunächst die Bezüge zur interaktionstheoretischen Organisationsforschung (Abschnitt 2). Daran anschließend wird das Verhältnis von interaktionistisch-ethnographischer und praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive diskutiert (Abschnitt 3).[1] Darauf aufbauend wird das praxeologisch-wissenssoziologische Verständnis von professionalisiertem Handeln als organisationalem Interaktionssystem anhand des Grundbegriffs der „konstituierenden Rahmung" (Bohnsack 2020, 30ff.) erläutert (Abschnitt 4). Am empirischen Beispiel wird aufgezeigt, dass die Etablierung einer solchen konstituierenden Rahmung nicht allein eine interaktive Prozessstruktur zwischen den Jugendarbeiter:innen und ihrer Klientel voraussetzt, sondern ein organisationales Interaktionssystem erfordert, dass sich in der beruflichen Handlungspraxis auch überhaupt erst konstituieren kann (Abschnitt 5). Im Fazit wird herausgearbeitet, dass die konstituierende Rahmung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive gleichsam das Ergebnis wie auch die Voraussetzung professionalisierten Handelns darstellt (Abschnitt 6).

1 Der interaktionistisch-ethnographische Zugang zur Jugendarbeit

Interaktionistisch-ethnographische Studien im Handlungsfeld Jugendarbeit legen den Schwerpunkt ihrer Datenanalyse auf teilnehmende Beobachtungen unter Hinzuziehung von ethnographischen Interviews (vgl. Thole u. a. 2011, 116). Rekonstruiert wird „der praktische Vollzug von Alltag" (Cloos & Thole 2005, 84) d. h. etwa die Interaktionen von Professionellen und Jugendlichen sowie Teamsitzungen. Herausgearbeitet werden Handlungsroutinen, die für die Jugendarbeit als besonders relevant herausgestellt werden. Hierbei wird die Annahme vertreten, dass in diesem Handlungsfeld stärker als in anderen pädagogischen Settings das ‚Vorsprachliche' Bedeutung erlangt, „also das inkorporierte Wissen […] in Form von habitualisierten Handlungs- und Kommunikationsmustern" und das, was sich „nicht mitteilen kann, z. B. der Raum, die Kleidung, die Sitzordnung" (ebd.,

1 Zu den Professionsforschungsansätzen in der Sozialen Arbeit aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive siehe auch den Überblicksbeitrag in diesem Band von Franz & Kubisch. Für die Auseinandersetzung mit der interaktionistisch-fallanalytischen Bestimmung der Jugendarbeit aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive siehe Stützel 2018a.

doi.org/10.35468/5973-19

116f.). Analysiert wird, wie sich Jugendarbeit im Zusammenwirken der beteiligten Akteur:innen „als spezifischer pädagogischer Handlungsort mit einem ebenso charakteristischen Handlungstypus“ konstituiert (ebd., 129). Die Regelhaftigkeit der pädagogischen Handlungspraxis wird anhand von Übergangsphänomenen, wie Eintritten von Jugendlichen in Jugendfreizeiteinrichtungen (Cloos & Köngeter 2006), oder anhand der Interaktionsordnung zwischen Jugendarbeiter:innen und Jugendlichen (Cloos 2011) herausgearbeitet. Analysiert wird, wie beruflich Handelnde „im raum-zeitlichen Gefüge der Organisationen ihren Alltag organisieren und wie hierbei Unterschiede zwischen den einzelnen MitarbeiterInnen reproduziert werden oder neu entstehen“ (Cloos 2008, 8).
Berufliches Handeln wird in interaktionistisch-ethnographischen Zugängen, die sich mit Professionalität im Handlungsfeld Jugendarbeit beschäftigen, als Teil einer „inkorporierten Organisationskultur“ (Cloos 2006, 189) rekonstruiert, was starke Bezüge zur Organisationskulturforschung aufweist. Einrichtungen und Dienste der Sozialen Arbeit werden in der Organisationskulturforschung als „Ensemble von ineinandergreifenden Verhaltensroutinen“ (Klatetzki 2003, 95) analysiert. Routinen werden als repetitive Verhaltensmuster verstanden, die räumlich und zeitlich situiert sind (vgl. ebd., 95). Um eine Organisationskultur zu analysieren werden „Skript[e]“ (ebd., 98) rekonstruiert. Skripte beschreiben eine Sequenz von Verhaltensweisen, die für einen bestimmten Kontext angemessen sind (vgl. ebd., 98). Sie werden als „Gebrauchsanweisungen“ (ebd., 101) aufgefasst, die das berufliche Handeln anleiten. Die Gesamtheit aus Skriptwissen und weiteren Wissensschemata bildet das „kulturelle Repertoire einer Organisation“ (ebd., 104). Organisationen werden als „eigenrationale Verknüpfung von Handlungen“ (Klatetzki 1993, 28) verstanden, wobei die Organisationskultur als eine Art Drehbuch, dem Handeln Struktur verleiht. Organisationskultur wird hierbei auch als „symbolische Praxis“ (ebd., 17) charakterisiert, was auf die Relevanz der interaktionstheoretischen Organisationsforschung verweist.

2 Interaktionstheoretische Organisationsforschung und professionelles Handeln

Für die Herausbildung einer interaktionstheoretischen Perspektive auf Organisationen war die Studie *The Growth of an Institution* von Everett C. Hughes (1979) wesentlich.[2] Anhand des Entwicklungsprozesses des ‚Chicago Real Estate Board‘

2 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das unveröffentlichte Manuskript *Natural History als Perspektive auf Prozeßstruktur und Lebenszyklus von Institutionen von Regine Gildemeister*. Der Text war für den Jubiläumsband *Sensibilität und Realitätssinn: Eine kritische Reanalyse des Forschungsstils der Lebenslaufuntersuchungen der Chicago-Soziologie zu Ehren des Soziologen Joachim Matthes* geplant. Der Sammelband sollte von Ralf Bohnsack, Gerhard Riemann, Fritz Schütze und

doi.org/10.35468/5973-19

analysiert Hughes in den 1920er Jahren, die ‚natural history', d. h. den Lebenszyklus von Institutionen. Er beschreibt charakteristische Ablaufstadien und Wendepunkte, wobei die Analyse von Krisen und Krisenbearbeitung im Zentrum seiner Aufmerksamkeit steht. Untersucht wird die Problematik der Herstellung und Gewährleistung von Kontinuität bei wechselnden Mitarbeiter:innen und die damit einhergehende Problemstellung, die Rolle einer Institution in der Gesellschaft so zu gestalten, dass „sie keinen *episodischen* Charakter annimmt" (Gildemeister 1999, 14; Herv. im Orig.). Aufgezeigt wird von Hughes, wie in Institutionen über Abläufe und Interaktionen „etwas von den Personen Abgelöstes entsteht" (ebd., 27), also ein handlungsgenerierendes Muster bzw. eine „Strukturlogik der Institution" (ebd., 27). Skizziert wird „ein dialektisches Modell personalen Handelns und sozialer Interaktion, die wechselseitig aufeinander zurückwirken" (ebd., 33). Hierbei geht Hughes davon aus, dass die Institutionenrealität „einerseits fortlaufend im Handeln ihrer Mitglieder erzeugt wird" (ebd., 31) und sich andererseits eine kollektive Realität und Eigenstruktur ausbildet, die „die Handlungsorientierungen involvierter Personen strukturiert" (ebd., 33).
Die „Doppelperspektive auf die Institutionenrealität", die Hughes (ebd., 31) ausarbeitet, ist grundlegend für die interaktionstheoretische Organisationsforschung (siehe u.a. Bucher & Strauss 1961; Strauss u.a. 1985). Aufgezeigt wird, wie Aufgaben und Praktiken in einer Organisation im Zuge von Aushandlungen zu einer integrierenden Gesamtgestalt zusammengeführt werden, was sich u.a. im Konzept des ‚arc of work' dokumentiert, das von Strauss entwickelt wurde (Strauss 1985). Der ‚Arbeitsbogen' (‚arc of work') wird von Strauss als Prozess der Bewältigung einzelner Arbeitsaufgaben kategorisiert. Es handelt sich um Situationsdefinitionen und Aushandlungen der Arbeitsteilung, die an Situationsveränderungen angepasst werden müssen oder „durch Verlust der Gesamtsteuerung […] ihren […] Gesamtarbeitsbogen-Charakter verlieren" (Schütze 1999, 341).[3] In der interaktionstheoretischen Organisationsforschung von Strauss geht es hierbei vor allem „um kreative Veränderungsprozesse der professionellen Berufsidentifizierung und -entfaltung" (ebd., 322f.). Hervorgehoben wird, dass Professionen einem stetigen sozialen Wandel unterliegen, wobei die beruflich Handelnden selbst daran beteiligt sind, ihre Handlungsstrukturen zu produzieren. Bestehende Regeln und vorangegangene Aushandlungen stellen Handlungsstrukturen dar, „die aktuelle Aushandlungen rahmen und zu einem gewissen Grad begrenzen" (Unterkofler 2021). Strukturen werden als etwas betrachtet, das Interaktionssituationen inhärent ist, was heißt, „dass Handeln immer auch Strukturieren bedeutet" (ebd.). Diese Annahme der interaktionstheoretischen Organisationsforschung, dass Strukturen

Ansgar Weymann herausgegeben werden. Ich danke Ralf Bohnsack für die Zurverfügungstellung des Manuskripts und Regine Gildemeister für die Erlaubnis, den Text verwenden zu dürfen.

3 Das Konzept des Arbeitsbogens wurde von Fritz Schütze für die Soziale Arbeit weiterentwickelt (siehe u.a. Schütze 2021, 47ff.).

doi.org/10.35468/5973-19

Handeln prägen und Handeln Strukturen, hat für den interaktionistisch-ethnographischen Zugang zur Jugendarbeit eine hohe Bedeutung, auch wenn Strauss seine Konzepte nie explizit als professionstheoretischen Ansatz ausgearbeitet hat. Erkennbar ist ein Perspektivwechsel hin zu einer Theorie professionellen Handelns, die davon ausgeht, dass Strukturen im Handeln nicht nur produziert bzw. reproduziert, sondern auch modifiziert werden können, was eine Gemeinsamkeit mit der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung darstellt.

3 Interaktionistische und praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive

Der interaktionistisch-ethnographische Zugang zur Jugendarbeit verfolgt ein „Interesse an den Kernaktivitäten […] professionalisierter Berufe im Rahmen face-to-face bezogener Interaktion" (Cloos 2008, 13). Aushandlung wird als konstitutive Bedingung beruflichen Handelns erachtet, was sich im Konzept der „sozialpädagogischen Arena" (Cloos 2013, 62) zeigt, welches eine Schlüsselkategorie im interaktionistisch-ethnographischen Zugang zur Jugendarbeit darstellt.[4] Unter dem Konzept wird „ein Handlungsraum verstanden, der […] performativ hergestellt, also ‚erhandelt' wird" (ebd., 62). Die Arena der Jugendarbeit wird als sozialer Ort von Alltagspraktiken und Alltagskommunikationen beschrieben, als „Bühne […] für Wettkämpfe und Spiele, […] an denen Zugehörigkeit und Gemeinschaft über die Auseinandersetzung und Abgrenzung von anderen hergestellt wird" (ebd., 62). Rekonstruiert werden „Platzierungspraktiken", „Interaktionsstile", „Aufgabenhierarchien", „Inszenierungen", „Positionierungen" und „Interessen" sowie „unhintergehbare Handlungsmuster" (Cloos 2008, 52).[5] Herausgestellt wird die zentrale Bedeutung des impliziten Wissens d. h., dass die professionelle Praxis nicht „rein kognitiv begründet und reflexiv durchdrungen" ist (Cloos & Thole 2007, 67).

Im praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang wird wie in interaktionistisch-ethnographischen Studien von einem Primat der impliziten, performativen Logik, also von praktischen Wissensbeständen ausgegangen, wobei zwischen einem impliziten, handlungsleitenden Erfahrungswissen und einem kommunikativen, theoretischen Wissen unterschieden wird (vgl. Bohnsack 2020, 20). Die praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung fokussiert zudem weniger

4 Das Konzept der ‚Arena' ist auch in der Konzeption der „Social World" von Strauss von Bedeutung, der darunter einen diskursiven Raum versteht, in dem Problemdefinitionen, Zuständigkeiten, Allianzen und Lösungsmöglichkeiten ausgehandelt werden (vgl. Strauss 1978, 123ff.).

5 Hierbei kommt es zu einem Vergleich des beruflichen Habitus der Jugendarbeit mit anderen beruflich-habituellen Profilen. Diese Orientierung an einer komparativen Analyse zur Differenzierung professionellen Handelns zeigt sich auch in der komparativen Berufsgruppenforschung, die sich maßgeblich auf die Arbeiten von Strauss bezieht (siehe u.a. Nittel & Schütz 2014).

doi.org/10.35468/5973-19

stark auf situative performative Herstellungsleistungen der Akteur:innen und ihre situativ-interaktiven Wirklichkeitskonstruktionen, wie dies für den interaktionistisch-ethnographischen Ansatz charakteristisch ist. Im Zentrum steht die Rekonstruktion „*konjunktiver Erfahrung*" (Bohnsack 1989, 378; Herv. im Orig.), die als im kollektiven Gedächtnis gespeichertes Wissen verstanden wird und sich je nach „sozialer Lagerung" (Mannheim 1964, 524ff.) unterscheidet.[6] Ähnlich wie in der interaktionistisch-ethnographischen Bestimmung der Jugendarbeit wird auch in der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung berufliches Handeln als Interaktionssystem analysiert. Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive setzt eine professionalisierte Praxis, aber die Etablierung einer „konstituierenden Rahmung" (Bohnsack 2020, 30ff.) voraus.

4 Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung

Das Konzept der ‚konstituierenden Rahmung' wurde von Bohnsack anhand dokumentarischer Forschungsarbeiten im Bereich der Professionsforschung entwickelt. Ausschlaggebend für die Ausarbeitung des Grundbegriffs[7] ist die vergleichende Analyse des beruflichen Handelns in unterschiedlichen Handlungsfeldern im Hinblick auf grundlegende Strukturmerkmale. Wesentlich ist außerdem die grundlagentheoretische Reflektion der empirischen Befunde vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017), wobei insbesondere die Systemtheorie Luhmanns und die Ethnomethodologie Garfinkels eine wichtige Rolle einnehmen (vgl. Bohnsack 2020, 35). Bohnsack stellt bezogen auf die konstituierende Rahmung heraus, dass im Bereich von *people processing organizations* die Professionellen ihre routinisierten Entscheidungen nicht nur mit Bezug auf Normen und Rollenerwartungen vornehmen müssen. Die berufliche Praxis sei zugleich an die Interaktion mit den Adressat:innen gebunden, und es gelte „die Klientel in die Praxis der Entfaltung dieser konstituierenden Rahmung […] in einer Art und Weise einzubinden, die diese […] nachvollziehbar, reproduzierbar und somit in ihrer Kontinuität erwartbar werden lässt" (ebd., 11). Die Verantwortung für die Herausbildung einer solchen konstituierenden Rahmung sieht Bohnsack zwar wesentlich bei den be-

6 Der Begriff der ‚sozialen Lagerung' geht auf Mannheim zurück (Mannheim 1964, 525ff.). Dieser geht davon aus, dass der Einfluss einer Lagerung den Spielraum eines Individuums begrenzt und als Hinweis auf strukturidentische Erfahrungen unterschiedlicher Individuen gesehen werden kann. Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Lagerung ist weder durch einen rationalen Akt kündbar, noch erfasst sie das Individuum „vital und schicksalsmäßig, mit allen Fasern seiner Existenz" (ebd., 526). Eine soziale Lagerung, die Mannheim vor allem am Beispiel von Generationen herausgearbeitet hat, kann allerdings anzeigen, dass bestimmte Erfahrungen, die Individuen gemacht haben, für ihre Handlungspraxis von Relevanz sind bzw. von diesen als relevante erfahren werden.

7 Zur Bedeutung von Grundbegriffen und Grundlagentheorien für die Dokumentarischen Methode (siehe u.a. Bohnsack 2005; Dörner & Schäffer 2012; Nohl 2016; Stützel 2018b).

doi.org/10.35468/5973-19

ruflichen Akteur:innen, wobei jedoch „die Genese der Struktur dieses Interaktionssystems […] weder in deren Intentionen noch allein in deren Habitus […] zu suchen" sei (ebd., 11). Die Kategorie der konstituierenden Rahmung geht damit über das hinaus, was von den einzelnen Beteiligten mitgebracht wird. Es kann sich um eine interaktive Prozessstruktur handeln, welche der Handlungspraxis vorausgeht und die „Voraussetzung für die Herstellung von ‚Entscheidbarkeit' mit Bezug auf organisationale Normen" darstellt (ebd., 71). Die konstituierende Rahmung kann aber auch in einer zunehmend professionalisierten Praxis „auf der Grundlage […] fachlicher Rahmenbedingungen überhaupt erst konstituiert" (ebd., 30) werden, was im Folgenden anhand empirischer Befunde aufgezeigt wird.

5 Konstituierende Rahmung als organisationales Interaktionssystem

In einer Untersuchung zur Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen habe ich mich damit auseinandergesetzt, wie Jugendarbeiter:innen mit Jugendlichen arbeiten, deren Wirklichkeitskonstruktionen und Handlungspraxen als rechtsorientiert beschrieben werden. Durchgeführt wurden Gruppendiskussionen[8] mit Team-Gruppen[9] in den Bereichen Streetwork und Mobile Jugendarbeit.[10] Rekonstruiert wurde in einer praxeologischen Typenbildung, dass alle Team-Gruppen vor das Problem gestellt sind, einen interaktiven Zugang zu den Jugendlichen, mit denen sie arbeiten, herzustellen. Diesbezüglich wurden drei unterschiedliche Orientierungen herausgearbeitet, welche die Handlungspraxis der Team-Gruppen fundieren. Diese drei Orientierungen stehen für Typen, die entlang von drei Vergleichsebenen ausdifferenziert wurden. Neben dem *Umgang mit Nähe und Distanz*, also dem modus operandi, wie die Jugendarbeiter:innen ihre Rolle gegenüber den Jugendlichen ausgestalten, wurde die *Identitäts-Konstruktion der Adressat:innen* rekonstruiert. Darüber hinaus wurde der Modus der Verständigung mit den Jugendlichen analysiert, worunter die *diskursethischen Prinzipien der Verständigung* zwischen Jugendarbeiter:innen und ihrer Klientel zu verstehen sind. Die Vergleichsebene des Umgangs mit Nähe und Distanz war wesentliches Kriterium für die Existenz oder das Fehlen einer konstituierenden

8 Vor der Gruppendiskussion wurden die Jugendarbeiter:innen gebeten, Fotografien mitzubringen, die typisch für ihre Arbeit sind. Zu Beginn der Gruppendiskussion wurden sie aufgefordert eines der Bilder auszuwählen und dazu zu erzählen. Auf die Bildinterpretation kann aus Platzgründen im Weiteren nicht eingegangen werden (siehe dazu Stützel 2019).

9 Die Gruppendiskussionen setzten sich teilweise aus dem gesamten Team, teilweise nur aus einigen Mitgliedern eines Teams zusammen. Da es sich in allen Fällen um Pädagog:innen handelte, die im Arbeitsalltag zusammenarbeiten und Teil derselben Organisation sind, wurden sie als Team-Gruppen bezeichnet.

10 Erhoben wurden elf Gruppendiskussionen von denen sechs in die Auswertung einbezogen wurden.

doi.org/10.35468/5973-19

Rahmung im empirischen Material. Die konstituierende Rahmung diente hierbei methodologisch zugleich als *Tertium Comparationis*, „um die je *spezifischen Eigenarten* der unterschiedlichen professionalisierten Praxen sichtbar werden zu lassen und begrifflich-theoretisch zu fassen“ (Bohnsack 2020, 35; Herv. im Orig.). Der Grundbegriff war allerdings nicht vor der Forschungsarbeit vorhanden, sondern die im Folgenden dargestellten empirischen Befunde stellen einen Baustein in der Entwicklung des Konzeptes dar (vgl. Bohnsack 2020, 73).

5.1 Organisation als konjunktiver Erfahrungsraum

Bezogen auf die Team-Gruppen des Typus II (Mandel, Mais, Walnuss)[11] dokumentiert sich in der Forschungsarbeit, dass die Interaktion zwischen den Jugendarbeitern und den Jugendlichen in einen gemeinsamen, organisationalen Rahmen gestellt wird. Die Vorgaben der Team-Gruppen des Typus II betreffen nicht das Handeln der Jugendlichen, sondern die Prinzipien der Verständigung mit den Jugendlichen über ihr Handeln. Die Praktiken der Jugendlichen erhalten so einen Rahmen, welcher sich aus der Interaktion selbst entfaltet und mit einer wechselseitigen Erwartbarkeit einhergeht. Bei der Team-Gruppe Mandel, die im ländlichen Raum in Ostdeutschland im Bereich der mobilen Jugendarbeit tätig ist, wird die individuelle pädagogische Arbeit der Jugendarbeiter:innen hierbei durch eine kodifizierte Regelstruktur gerahmt.

Aw:	Ich hab nicht das Gefühl das ich mich irgendwie nach einem bestimmten Projekt Mandel Muster verhalten muss oder so ich kann-
Cw:	Der Projekt Mandel Codex
Alle:	@(2)@ (3)
Aw:	Ne also das das find ich schon das alle einfach auch mit dieser Haltung und Grenzen das wir uns absprechen und alle wissen auch mehr oder weniger vom andern wo die Grenzen sind und die sind unterschiedlich bei unterschiedlichen Personen und das ist o.k. und da weiß man Bescheid und trotzdem gibts für Veranstaltungen eine Projekt Mandel Auffassung aber immer mit mit dem Freiraum wo man sich selbst sein kann und das finde ich sehr schön und ich glaube das schafft ne bestimmte Ruhe die die Jugendlichen dann auch wieder schätzen wobei die sich dann auch wohl fühlen- wenn jemand sich wenn jemand tut als ob er irgendwie anders wäre dann dann macht der Gesprächspartner das automatisch auch vermute ich und wenn man selbst ruhig und sicher ist dann (1) sind die Jugendlichen das im Gespräch auch (5)
Dw:	Mhhhh
Aw:	Und das ist ne Freiheit die man nicht in jedem (1) Verein hat

(GD Mandel, Passage ‚Kontrovers diskutieren‘, 01:00:49-01:01:54).

11 In der empirischen Erhebung wurden die Team-Gruppen (mit Ausnahme von Mais) nach Nusssorten codiert, um ihre Anonymisierung zu gewährleisten. Diese Codierung kommt daher, dass den Team-Gruppen zu den Gruppendiskussionen gebrannte Nüsse mitgebracht wurden, um eine lockere Gesprächsatmosphäre zu schaffen.

doi.org/10.35468/5973-19

Team-Gruppe Mandel rahmt mit ihrer kodifizierten Regelstruktur („Haltung", „Grenzen"), die individuelle pädagogische Arbeit von *Aw*. Die gemeinsame „Auffassung" bezüglich der Durchführung von Veranstaltungen wird hierbei nicht als einschränkend erlebt („der Projekt Mandel Codex"). Die individuelle Authentizität der Jugendarbeiterinnen ist an einem gemeinsam geschaffenen organisationalen Rahmen orientiert. Herausgestellt wird eine Art „Freiraum" zwischen den Vorgaben oder auch Erwartungen der Organisation („Projekt Mandel Auffassung") und der Möglichkeit der individuellen Ausgestaltung dieser programmatischen Vorgaben. Deutlich wird, dass die Jugendarbeiterinnen untereinander – trotz unterschiedlicher Grenzen – einen gemeinsamen organisationalen Rahmen einhalten und die Klientel dasselbe von allen Mitarbeiterinnen erwarten kann.

Dw: Wir sind auch manchmal eher Projekt Mandel als unsere Vornamen

Cw: Ja ((Räuspern)) das wollt ich auch grad sagen @das stimmt@ eh die fragen halt
Aw: ⌊Ja @(2)@⌋ | |
Dw: ⌊Mmh⌋
Cw: auch schon immer nach so wann ham wir wieder Projekt Mandel so wie wann ham wer jetzt irgendwie=noch mal (1) Feuerwehr was wees ich aber halt
Bw: Mmh das ist wie so ne Institution das das Projekt Mandel
Cw: ⌊((Räuspern)) Ja ja genau, wann ham wer wieder Projekt Mandel

(GD Mandel, Passage Eingangspassage, 17:21-17:40).

Die pädagogische Arbeit orientiert sich an der Rahmung der Team-Gruppe, welche das Handeln in einen organisationalen Rahmen stellt. Die Jugendarbeiterinnen stellen heraus, dass ihr Projekt in einer vergleichbaren Weise wie die gesellschaftliche Institution der Feuerwehr etabliert ist und sprechen davon, manchmal eher Repräsentantinnen der Organisation als Personen zu sein. Der Eigenname („unsere Vornamen") als deutlichstes Dokument der persönlichen Identität im Sinne von Goffman (2014, 74ff.) tritt in den Hintergrund. Die persönliche Identität der einzelnen Pädagogin, wie auch die der Jugendlichen, ist sekundär. Primär ist ihre soziale Identität. In der Gruppendiskussion wird eine hohe Identifikation der Jugendarbeiterinnen mit den kodifizierten Normen und Verfahrungsweisen der Team-Gruppe deutlich.

Dw: Projekt Mandel ist inzwischen so was richtig Etabliertes im Landkreis wenn man das Logo sieht wenn man die Farben sieht also für mich is es grün orange is halt Projekt Mandel und auch ich denke das Logo ist Kreis und der Punkt; find ich also ich find das super ja
Cw: ⌊Hmm⌋ ⌊Hmm⌋ |

doi.org/10.35468/5973-19

Aw: ⌊des hab ich auch bemerkt also ich hab vor nem Jahr etwa angefangen und wenn man mit mit dem Pullover in den Jugendclub reingeht dann ist es auch völlig o.k. also da werden eigentlich keine Fragen natürlich fragen wie ich heiße und=und seit wann ich jetzt da bin und sind=interessiert aber eine sehr positive Resonanz was ja halt auf die die geleistete Arbeit aus der Vergangenheit zurückführt;

(GD Mandel, Passage Eingangspassage, 16:36-17:20).

Dw bezieht sich auf die Selbstpräsentation der Team-Gruppe („das Logo"), als eine der Komponenten der ‚corporate identity'. Über ihre Zustimmung bekundet sie ihre Zugehörigkeit zum Projekt. *Aw* greift den Orientierungsgehalt auf und stellt die soziale Identität der Jugendarbeiterinnen in den Vordergrund. Der Pullover mit dem Logo des Projektes erscheint als eine Art Arbeitskleidung, über welche die Jugendarbeiterin *Aw* mit der Arbeit der Vergangenheit identifiziert wird. Die Fragen von Seiten der Jugendlichen richten sich nur am Rande an die Person („wie ich heiße") und die pädagogische Rolle muss nicht neu verhandelt werden („keine Fragen"). Die Jugendlichen identifizieren und befragen *Aw* als Mitarbeiterin des Projekts („seit wann ich jetzt da bin"). Zentral erscheint die Kontinuität der pädagogischen Rolle. Die Interaktion zwischen den Jugendlichen und den Jugendarbeiterinnen erfolgt innerhalb eines organisationalen Interaktionssystems. Deutlich wird eine konstituierende Rahmung, die sich auch bei der Team-Gruppe Mais dokumentiert, die in einer Großstadt im Bereich der aufsuchenden Jugendarbeit tätig ist.

Aw: Also wir beobachten aktiv
Bm: Genau wir beobachten aktiv reflektieren dann im Nachhinein und det is unter Umständen ja sehr viel wichtiger mit den Leuten im Nachhinein die Sachen zu reflektieren (1) wir greifen wir intervenieren dann schon wenn die Sachen eskalieren na klar aber eben da och uff (1) nicht alltägliche Art und Weise also wir haben noch nie die Polizei gerufen bei solchen Auseinandersetzungen noch nie und wir haben ne Menge davon erlebt det haben wir allet immer selber jeregelt Notfalls haben wir uns dann als Schiedsrichter dazwischen gestellt und dafür gesorgt das es bei so nem eins einser Kampf bleibt im Notfall (1) aber eigentlich is det immer im Rahmen dessen geblieben wat wir ham lösen können (1) und vor allem haben wir uns dadurch ne Position erarbeitet übern langen Zeitraum wo die Jugendlichen dann eben och druff achten wat wir tun

(GD Mais, Passage ‚Die eigene Rolle als Pädagoge', 14:45-15:35).

doi.org/10.35468/5973-19

Über das aktive Beobachten, die Reflektion im Nachhinein und die „nicht alltägliche“ Intervention werden die Praktiken der Jugendlichen von Seiten der Jugendarbeiter:innen an organisationale Regeln gebunden. Innerhalb dieser organisationalen Regeln etabliert sich ein konjunktiver Erfahrungsraum, der von der Interaktionsgeschichte mit den Jugendlichen bestimmt ist („ne Position erarbeitet übern langen Zeitraum“). Die Jugendarbeiter:innen schreiben den Adressat:innen zu, dass sie ihre nicht personengebundene, also rollenförmige Kontinuität wahrnehmen und darauf achten, was die Team-Gruppe Mais tut. In einer homologen Art und Weise zeigt sich auch bei der Team-Gruppe Walnuss, die in einer mittelgroßen Stadt in Ostdeutschland im Bereich aufsuchende Jugendarbeit tätig ist, eine konstituierende Rahmung, an der sich die Jugendarbeiter:innen orientieren und an die sich auch die Jugendlichen zu halten haben. Dies wird in der Gruppendiskussion bezogen auf den Umgang der Team-Gruppe mit der Freizeitfußballmannschaft „Molle“[12] deutlich.

Cm:	Wenn ich an den YZ-cup denke das warn kleines Strandturnier wo man zu zweit da also zwei gegen zwei spielt und da haben die sich auch angemeldet und wir haben von vorneherein gesagt wir wollen keine Kleidung sehen die irgendwie der rechten Szene zugeordnet wird und selbst der Name Molle ham wer gesagt passt nicht zu ner Jugendveranstaltung versucht doch nochmal euch umzubenennen um das einfach ein bisschen klein zu halten
Bm:	⌊Und es kommt dazu genau und es kommt dazu da ham wir och noch gesagt keine Videoaufnahmen weil die gerne von ihren Veranstaltungen wo die dran teilnehmen (1) das mitschneiden und dann halt son ja son Image (1) Trailer den man auch bei Youtube dann anschauen kann mit ner entsprechenden
Cm:	⌊Trailer⌋
Bm:	Musik drunter ja (1)

(GD Walnuss, Passage Eingangspassage, 13:16-14:08).

Die Praktiken der Mannschaft „Molle“ erhalten einen Rahmen, der über die Regeln der Jugendarbeiter:innen vorstrukturiert wird (keine „rechte Kleidung“, anderer Name, keine Videoaufnahmen). In der kollektiven Weise, mit der die Regeln hervorgebracht werden, zeigt sich, dass die Jugendarbeiter:innen in der Interaktion mit den Jugendlichen einen gemeinsamen Rahmen einhalten. Dieser Rahmen ist nicht personengebunden. Konstituiert wird eine rollenförmige Beziehung die für die Klientel mit einer wechselseitigen Erwartbarkeit einhergeht.

12 Aus Gründen der Anonymisierung kann der Name nicht wiedergegeben werden.

doi.org/10.35468/5973-19

5.2 Organisationaler Rahmungsverlust

Bei Team-Gruppe Haselnuss (Typus I), die im Bereich der aufsuchenden Jugendarbeit in einer mittelgroßen Stadt in den ostdeutschen Bundesländern tätig ist[13], lässt sich im Gegensatz zu den Team-Gruppen des Typus II keine konstituierende Rahmung im Sinne eines organisationalen Interaktionssystems rekonstruieren. Die normativen Vergleichshorizonte der Pädagog:innen werden nicht expliziert und damit nicht zum Gegenstand der Verständigung mit den Jugendlichen gemacht. Außerdem wird kein Bezug auf verbindliche Regeln der Team-Gruppe und damit auf gemeinsame, tendenziell organisationale Regeln genommen. Es scheint ausschließlich um die Schaffung eines Gemeinschaftserlebnisses mit den Jugendlichen zu gehen, was an einer Erzählung über einen Theaterbesuch herausgearbeitet werden kann.

Am: Das Stück war och ganz cool ich wees gar ni mehr was des erste Mal war und (1)⌋
Bw: Also gr- große Gruppe wars das erste Mal Peer Gynt
Am: Aber davor war schon Mal da warn wer mitten Kuutsch das war ja so interessant der hatte seinen Rucksack voll Bier und egal der war über 18 ich ja nicht sein Vati ne, und der saß
Cw: ⌊Klappa klar⌋ | |
Alle: ⌊ @(2)@ ⌋
Am: dann dort drin und hat sich das angeguckt und dann wurde es ja immer mal dunkel und mal hell und wos dunkel wurde ist der runter zu seinem Bier und dann wurdes wieder hell und der saß dann so und das ging dann immer so hin und her @das war witzig ja@
Bw: ⌊Aber immerhin @(.)@⌋
Am: oder och so die kommen dann dort an ans Theater mit ihrem Fahrra:d und kann ichs mit reinnehmen no (1) ich hab keene Ahnung musste fragen no so durfts halt n:e aber also so ne ganz neue Erfahrung och für die und manchen hats n:e gefallen manchen hats gut gefallen also das war das war wirklich witzisch (1)

(GD Haselnuss, Passage ‚Situationen aus der Arbeit', 23:10-23:39).

Die Team-Gruppe interveniert nicht, als ein Klient beim Theaterbesuch einen „Rucksack voll Bier" dabeihat. Der Hinweis, dass der Jugendliche über 18 Jahre alt war und *Am* nicht sein „Vati" ist, verweist auf den negativen Horizont eines strafenden elterlichen Verhaltens. Die Fachkräfte sagen den Jugendlichen außerdem, dass sie „keene Ahnung" haben, ob sie ihr Fahrrad mit ins Theater nehmen können und bleiben passiv. Diese Passivität ist homolog zur fehlenden Stellungnahme beim „Rucksack voll Bier". Deutlich wird, dass sich das Handeln

13 Die Team-Gruppe arbeitete zum Zeitpunkt der Erhebung als einziger der in die Auswertung einbezogenen Fälle explizit nicht mit rechtsorientierten Jugendlichen. Die Klientel des Projektes bestand zum überwiegenden Teil aus Jugendlichen mit linksalternativer Orientierung.

doi.org/10.35468/5973-19

der Jugendarbeiter:innen darauf beschränkt, die peerkulturellen Praktiken der Jugendlichen aus der Punkszene zu beobachten. Am wichtigsten scheint es für die Team-Gruppe Haselnuss zu sein, dass die Gruppe der Punks mit ihnen zusammen ins Theater gegangen ist. Es scheint um die Schaffung eines Gemeinschaftserlebnisses mit den Jugendlichen in der Weise zu gehen, dass sich ein gemeinsamer Erfahrungsraum der Mitarbeiter:innen und der Klientel konstituiert, welcher durch die Praktiken der Peergroup strukturiert ist.

Bw:	Einer aus der Szene so der war mal Statist in nem Film den se in XY gedreht haben aber nen Spielfilm wars schon also keene Doku übers Gefängnis (1)
Am:	⌊Ja⌋
Y:	Ach XY is nen Gefängnis
Bw:	Ja das war Frauengefängnis in der DDR is hier etwas südlich ne, bei Y-Stadt und da ist mal
Am:	⌊Ja das war⌋
Bw:	nen Spielfilm gedreht worden vor Jahren der war Statist er stellte een Rechten da weil er @auch sehr kurz geschorene Haare hat@ und so ne Statur und da ham wer dann das halbe Kino gefüllt also sind alle die den kannten mitgekommen und bloß auf die Szene gewartet
Am	⌊J:a⌋ | |
Dw:	⌊@(2)@⌋
Cw:	Und bloß auf die Szene gewartet,
Bw:	Ja ja und dann gebrüllt (1) da isser
Cw:	⌊@(1)@⌋
Dw:	@(3)@

(GD Haselnuss, Passage ‚Situationen aus der Arbeit', 23:39-24:20).

Die Jugendarbeiter:innen der Team-Gruppe Haselnuss bleiben passiv und gehen nicht auf den Inhalt des Films ein, in dem einer ihrer Klienten als Statist mitgespielt hat. Es wird auch nicht deutlich, ob und wie sie sich mit den Jugendlichen über den Inhalt des Films auseinandergesetzt haben – obwohl das Thema Haft bezogen auf die Klientel in der Gruppendiskussion Erwähnung findet und ein ihnen bekannter linker Jugendlicher einen „Rechten" spielt. Vielmehr warten die Jugendarbeiter:innen gemeinsam mit den Jugendlichen, die den Statisten ebenfalls kennen, auf die Szene in der er auftaucht. Es konstituiert sich ein gruppenspezifischer konjunktiver Erfahrungsraum, der allein an das „*gemeinsame* Erleben, an die *gemeinsame* Geschichte *innerhalb* der Gruppe" (Bohnsack 2014, 24; Herv. im Orig.) der Jugendarbeiter:innen und der Jugendlichen aus der Punkszene gebunden bleibt und keine Bezüge zur organisationalen Programmatik der Team-Gruppe aufweist. Es wird kein Bezug auf verbindliche Regeln der Team-Gruppe und damit auf gemeinsame, organisationale Regeln genommen.

doi.org/10.35468/5973-19

Bei den Team-Gruppen des Typus III (Pistazie, Macadamia) zeigt sich im Unterschied zu Typus I, dass die Jugendarbeiter:innen nicht die Praktiken der Adressat:innen übernehmen. Es werden aber dennoch keine verbindlichen Regeln oder Vorgaben von Seiten der Team-Gruppen durchgehalten, und es konstituiert sich eine Interaktion zwischen den Jugendlichen und den Jugendarbeiter:innen, die an die Klient:innen angepasst wird. Deutlich wird, dass Letztere sich den Rahmungsversuchen seitens der Jugendarbeiter:innen entziehen. Dies dokumentiert sich etwa bei der Team-Gruppe Pistazie, die im Bereich der aufsuchenden Jugendarbeit in einer mittelgroßen Stadt in Ostdeutschland tätig ist, an der Auseinandersetzung mit einem Trikotsponsor einer Jugendfreizeitmannschaft, der als stark ‚rechtslastig' in der Kritik steht.

Am: Als wer dann halt quasi zu der Mannschaft gegangen sind also ich hab nen relativ guten Draht zu dem jungen Mann hier und hab den dann das halt nochmal alles erzählt pla pa pa was mir wollen das das ni geht und der war halt schon dabei das umzuziehen dann hats aber der größere Bruder mitbekommen hat er gesagt nö is ne und so war das dann wie son Dreiergespräch zwischen den drei Leuten und noch zwee anderen von uns Veranstaltern (1) wos dann och so zu na ja so halbgewalkten Drohungen kam wie wenn mer das jetzt ausziehen müssen dann kann isch ni voraussagen was hier passieren wird und so weiter (2) also- wies dann genau abgelaufen ist kann ich gar nicht mehr so richtig nachvollziehen eigentlich wollten se das Trikot ausziehen dann sind se in der Kabine verschwunden wahrscheinlich hat er hier dann nochmal Druck gemacht das das ne passiert und dann gabs ja nur die Möglichkeit entweder gehen oder oder ohne und irgendwie ist es dann in nem wees nisch mitm Gerit

Bw: ⌊Also man schon den wahrscheinlich, Mittelweg gefunden mit den Leibschen also ich war auch ne dabei aber die hatten letztendlich @Leibschen@ dann drüber gezogen

(GD Pistazie, Eingangspassage, 10:43-11:42).

Die Auseinandersetzung um den Trikotsponsor führt zu einem „Mittelweg". Die Jugendarbeiter:innen weichen von der Regelung ‚keine rechte Kleidung' ab, auf die sich die Veranstalter im Vorfeld des Jugendturniers verständigt haben. Sie lassen sich auf einen Kompromiss ein, bei dem die „Leibschen" über die ‚rechte Kleidung' gezogen wurden, der Symbolgehalt des Trikots, in Form des Schriftzug des Sponsors, aber gleichwohl erkennbar blieb. Während sich bei den Team-Gruppen des Typus II die Jugendlichen dem organisationalen Rahmen der Jugendarbeiter:innen anpassen müssen, werden die organisationalen Prinzipien der Team-Gruppe Pistazie an die Erfordernisse der Adressat:innen angeglichen. Es werden keine verbindlichen Vorgaben seitens der Jugendarbeiter:innen durchgehalten und die organisationalen Regeln werden von den Adressat:innen unterlaufen. Deutlich wird, dass es den Jugendarbeiter:innen der Team-Gruppe

doi.org/10.35468/5973-19

Pistazie darum geht, den Jugendlichen die Teilnahme am Fußballturnier zu ermöglichen. Dies zeigt sich auch bezogen auf Veränderungen, die aus der Diskussion zwischen den beteiligten Fachkräften im Nachgang der Sportveranstaltung resultieren.

Bw: Insgesamt ham wir uns ziemlich von unsrem eigenen Klientel entfernt mit der ganzen Sportnacht also mit der Letzten weils dann halt auch altersmäßig gloob ich so eingeschränkt war das unsre Jugendlichen gar ni mehr dran teilnehmen konnten also die mit denen wir halt immer Fußball spieln denen wir dann och gesagt haben also och um sowas halt rauszuhalten also sind schon relativ alt diese Re:chten und da wurde dann mit der Altersgrenze so runtergegangen das unsre och ni mehr mitspielen konnten mit denen wir regelmäßig arbeiten und dann ham wer och gesagt zum Schluss machts gar keinen Sinn
Am: ⌊Genau⌋
Bw: mehr mir grenzen das so sehr ein das die Jugendlischen mit denen wir ständig arbeiten überhaupt ni mehr mitspielen können und dann können wer das auch lassen und also ne lassen sondern jetzt machmers wieder anders das halt wirklich unsre Jugendlichen och mitspielen können @(.)@

(GD Pistazie, Passage ‚Im Nachgang der Sportveranstaltung', 21:19-22:21).

Die Jugendarbeiter:innen der Team-Gruppe Pistazie machen deutlich, dass die Veränderung der Regularien der Sportveranstaltung dazu geführt hat, dass die Jugendlichen, mit denen sie „ständig arbeiten", nicht mehr mitspielen konnten. Erwähnt wird die Senkung der „Altersgrenze" und das Verbot „aktiver Spieler" um „die Rechten" „rauszuhalten". Die Jugendarbeiter:innen betonen demgegenüber, wie wichtig es sei, dass die Jugendlichen, mit denen sie regelmäßig arbeiten, teilnehmen können („dann können wer das auch lassen"). Hierbei zeigt sich eine grundsätzliche Skepsis der Team-Gruppe Pistazie gegenüber der Wirksamkeit von Regeln. Während den Jugendarbeiter:innen formale Regeln für den Ausschluss von rechten Jugendlichen als unwirksam erscheinen („das hat alles nichts genutzt"), wird über die Verkleinerung des Fußballturniers zwar eine Möglichkeit gefunden, die die Teilnahme ihrer Klient:innen erlaubt. Letztlich verliert das Fußballturnier aber den Charakter einer Veranstaltung der Sozialen Arbeit.
Eine ähnliche Interaktion zwischen Jugendlichen und Jugendarbeiter:innen zeigt sich auch bei der Team-Gruppe Macadamia, die im Bereich der aufsuchenden Jugendarbeit in einem Gebiet mit mittlerer Siedlungsdichte in Westdeutschland tätig ist. In der Gruppendiskussion dokumentiert sich homolog zu Team-Gruppe Pistazie, dass sich die Jugendlichen den Rahmungsversuchen der Mitarbeiter:innen entziehen. Dies hat zur Folge, dass das Handeln der Jugendarbeiter:innen an die Klientel angepasst wird und seine Regelorientierung verliert.

doi.org/10.35468/5973-19

Bm:	Da waren ganz viel (1) Schwierigkeiten Probleme individuelle Schwierigkeiten der Einzelnen Umzüge in andere Stadtteile in andere Orte um X-Stadt herum s:o das das son:e Art Cliquenbegleitung dann letztlich auch immer wieder eher Einzelfallkontakte oder sowas wie Pärchenarbe:it und dann doch wieder Clique und so entstanden ist also alles was irgendwie
Cw:	⌊@(.)@⌋
Bm:	Berücksichtigung findet im Rahmen auch unserer konzeptionellen Grundlage wo wir sagen immer zu reagieren auf die spontanen Entwicklungen ist auch Teil unserer Arbeit (1) aber so der Wunschablauf Kennenlernen Clique besteht über drei Jahre wir haben mit denen regelmäßig ein zwei mal in der Woche zu tun und nach drei bis vier Jahren lösen wir sie ab weil sich das Problem erledigt hat (1) womit auch wir dann zu tun hatten das war in dem Fall eher schwierig zu halten weil die Gegebenheiten das einfach nicht zugelassen haben

(GD Macadamia, Eingangspassage, 12:40-13:31).

Die formalen Regeln für die „Cliquenbegleitung“ werden eingeschränkt und die Jugendarbeiter:innen orientierten sich primär an den „Gegebenheiten“ der Adressat:innen. Entgegen einer durch die Organisation entworfenen Regelstruktur („Wunschablauf“), kommt es auch zu „Einzelfallkontakten“ und „Pärchenarbeit“. Die Orientierung des pädagogischen Handelns an den Erfordernissen der Adressat:innen wird als Teil der „konzeptionellen Grundlagen“ des Projektes beschrieben. Diese Regeln und Prinzipien werden aber gegenüber den Adressat:innen nicht expliziert resp. zum Gegenstand der Verständigung mit den Jugendlichen gemacht. Es zeigt sich zwar eine gewisse wechselseitige Erwartbarkeit, aber kein konjunktiver Erfahrungsraum, bei dem die Interaktion zwischen den Jugendlichen und den Jugendarbeiter:innen auf Dauer gestellt ist und auf gemeinsame, tendenziell organisationale Prinzipien, wie bei den Fällen des Typus II, verweist. Vielmehr dokumentiert sich, dass die Jugendarbeiter:innen keine gemeinsame Rahmung gegenüber den Adressat:innen einhalten. Unklar bleibt, wann und unter welchen Umständen eine pädagogische Beziehung beendet werden würde. Festzustellen ist ein Fehlen einer konstituierenden Rahmung im Sinne eines „organisationalen Rahmungsverlusts“ (Bohnsack 2020, 103ff.; vgl. auch die einleitenden Beiträge zu diesem Band sowie diejenigen von Bakels und Kallfaß).

doi.org/10.35468/5973-19

6 Organisationales Interaktionssystem und professionalisiertes Milieu

Die empirischen Befunde zeigen, dass eine professionalisierte Praxis die Etablierung einer konstituierenden Rahmung im Kontext eines organisationalen Interaktionssystems voraussetzt. Dies wird bei den Team-Gruppen des Typus II (Mandel, Mais, Walnuss) deutlich, wo die Jugendarbeiter:innen untereinander – trotz unterschiedlicher Grenzen – einen gemeinsamen organisationalen Rahmen einhalten. In der kollektiven Art und Weise, mit der die Prinzipien der pädagogischen Arbeit von den Jugendarbeiter:innen hervorgebracht werden, dokumentiert sich, dass die konstituierende Rahmung organisationsbezogen und nicht personengebunden ist. Bei Team-Gruppe Haselnuss (Typus I) lässt sich im Gegensatz zu den Fällen des Typus II kein Bezug auf verbindliche, organisationale Regeln rekonstruieren. Wie aufgezeigt wurde, konstituiert sich ein gruppenspezifischer konjunktiver Erfahrungsraum von Jugendarbeiter:innen und Jugendlichen, welcher durch die Praktiken der Peergroup der Jugendlichen strukturiert wird. Auch bei den Team-Gruppen des Typus III (Pistazie, Macadamia) werden keine klaren verbindlichen Regeln oder Vorgaben von Seiten der Jugendarbeiter:innen durchgehalten. Deutlich wird, dass die Jugendlichen die Rahmungsversuche der Mitarbeiter:innen unterlaufen und sich zwar oberflächlich der Rahmung fügen, ihre eigenen Praktiken und Selbstinszenierungen dahinter jedoch erkennbar bleiben. Indem die Mitarbeiter:innen ihnen letztlich die ‚Bühne' der Selbstinszenierung nicht streitig machen, überlassen sie ihnen die Rahmung.
Über die Analyse eines Vorhandenseins oder Fehlens einer konstituierenden Rahmung hinaus, zeigt sich im dargestellten empirischen Material, dass in manchen Team-Gruppen die interaktive Prozessstruktur zwischen Jugendarbeiter:innen und Adressat:innen eine Eigendynamik gewinnt, aus der heraus sich ein organisationales Interaktionssystem resp. eine konstituierende Rahmung überhaupt erst entfaltet. Deutlich wird, dass dort, wo organisationale Strukturen nicht vorgegeben sind, sich „in einer sich zunehmend professionalisierenden Praxis eine derartige organisationale Prozessstruktur auf der Grundlage rechtlicher und fachlicher Rahmenbedingungen" (Bohnsack 2020, 30) konstituieren kann. Im Rahmen der Analyse konnte dies besonders eindrücklich am Beispiel der dargestellten Team-Gruppe Mandel (Typus II) gezeigt werden. Rollenförmige Beziehungen zur Klientel werden hier aus der habitualisierten professionalisierten Praxis selbst entwickelt, was einen Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für weitere praxeologisch-wissensoziologische Studien im Kontext der Sozialen Arbeit darstellt.
Die empirischen Befunde verweisen außerdem darauf, dass es für die Herausbildung einer konstituierenden Rahmung einer gewissen Interaktionsgeschichte zwischen beruflich Handelnden und der Klientel bedarf. Hiermit verlagert sich das Potenzial für Kontinuität und Dauerhaftigkeit in der praxeologisch-

doi.org/10.35468/5973-19

wissensoziologischen Professionsforschung von den individuellen beruflichen Akteur:innen und ihren Intentionen sowie den organisationalen, normativen, sachbezogenen Normen und Rollenerwartungen „in den Bereich der Routinisierung und Habitualisierung der Praxis selbst mit ihrer Interaktionsgeschichte der ‚Brechungen' von Normen und Intentionen und dessen kollektivem Gedächtnis im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums" (Bohnsack 2021). Professionalität wird damit aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zwar durchaus interaktionistisch, aber primär unter dem Gesichtspunkt von Kollektivität betrachtet und auf ein „professionalisiertes Milieu" (Bohnsack 2020, 101ff.) bezogen, dessen Ergebnis, wie auch Voraussetzung die konstituierende Rahmung darstellt.

Literatur

Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009): Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Peter Lang Verlag.

Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu, Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske+Budrich.

Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Beiheft Nr. 3, 65-68.

Bohnsack, R. (2014): Die Milieuanalyse der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: J. Renn, P. Isenböck & L. Nell (Hrsg.): Die Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Formen der Vergemeinschaftung. Weinheim: Beltz Juventa, 16-45.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (i.E.): Professionalität in rekonstruktiver und praxeologischer Perspektive. In: A. Wernberger (Hrsg.): Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich.

Bucher, R. & Strauss, A. (1961): Professions in Process. In: American Journal of Sociology 66(4), 325-334.

Cloos, P. (2006): Beruflicher Habitus. Methodologie und Praxis ethnografischer Entdeckung von Unterschieden. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 185-201.

Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa Verlag.

Cloos, P. (2011): Zur performativen Herstellung der AdressatInnen. Konturen einer vergleichenden Jugendhilfeethnographie. In: Arbeitskreis ‚Jugendhilfe im Wandel' (Hrsg.): Jugendhilfeforschung. Kontroversen – Transformationen – Adressierungen. Wiesbaden: Springer VS, 251-263.

Cloos, P. (2013): Was tun PädagogInnen? Muster pädagogischen Handelns im Alltag. In: U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, 61-70.

Cloos, P. & Köngeter, S. (2006): Eintritte ins Jugendhaus. Zur performativen Herstellung von Zugehörigkeit. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 65-85.

doi.org/10.35468/5973-19

Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Cloos, P. & Thole, W. (2005): Qualitativ-rekonstruktive Forschung im Kontext der Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einigen Fragen und Problemen der sozialpädagogischen Forschungskultur. In: C. Schweppe & W. Thole (Hrsg.): Sozialpädagogik als forschende Disziplin: Theorie, Methode, Empirie. Weinheim: Juventa, 71-97.

Cloos, P. & Thole, W. (2007): Professioneller Habitus und das Modell einer Evidence based Practice. Reflexive Wissensarbeit jenseits einfacher Technisierbarkeit. In: P. Sommerfeld & M. Hüttemann (Hrsg.): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 60-74.

Dörner, O. & Schäffer, B. (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, 11-22.

Gildemeister, R. (1999): ‚Natural History' als Perspektive auf Prozeßstruktur und Lebenszyklus von Institutionen. In: R. Bohnsack, G. Riemann, F. Schütze & A. Weymann (Hrsg.): Sensibilität und Realitätssinn: Eine kritische Reanalyse des Forschungsstils der Lebenslaufuntersuchungen der Chicago-Soziologie. Unveröffentlichtes Manuskript.

Goffman, E. (2014): Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität (22. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hughes, E. C. (1931/1979): The Growth of an Institution. The Chicago Real Estate Board. New York: Arno Press.

Klatetzki, T. (1993): Wissen was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld: KT-Verlag.

Klatetzki, T. (2003): Skripts in Organisationen. Ein praxistheoretischer Bezugsrahmen für die Artikulation des kulturellen Repertoires sozialer Einrichtungen und Dienste. In: C. Schweppe (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske+Budrich, 93-118.

Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin: Luchterhand.

Merten, R. & Olk, T. (1996): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 570-613.

Nittel, D. & Schütz, J. (2016): Der Ansatz der komparativen Berufsgruppenforschung. Äußere und innere Gemeinsamkeiten der sozialen Welt pädagogisch Tätiger. In: M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Hohengehren: Schneider Verlag, 170-182.

Nohl, A.-M. (2016): Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundlagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In: R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Barbara Budrich, 105-122.

Schütze, F. (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.

Schütze, F. (1999): Allgemeinste Aspekte und theoretische Grundkategorien des Werkes von Anselm Strauss für die Fallanalyse im Sozialwesen. In: R. Kirsch & F. Tennstedt (Hrsg.): Engagement und Einmischung. Festschrift für Ingeborg Pressel zum Abschied vom Fachbereich Sozialwesen der Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel: Verl. Gesamthochschulbibliothek Kassel, 321-347.

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene" Profession. In: B. Dewe, W. Ferchoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich, 13-170.

Strauss, A. (1978): A Social World Perspective. In: N. K. Denzin (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction 1. Stanford: Jai Press Incorporated, 119-128.

Strauss, A. (1985): Work and the Division of Labour. In: The Sociological Quarterly 26(1), 1-19.

doi.org/10.35468/5973-19

Strauss, A., Fagerhaugh, S., Suczek, B. & Wiener, C. (1985): Social Organization of Medical Work. New Brunswick: Transaction Publishers.

Stützel, K. (2018a): Rekonstruktive Soziale Arbeit und praxeologische Analyseeinstellung. Empirische Befunde zur Sozialen Arbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow (Hrsg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 102-118.

Stützel, K. (2018b): Theorie und Theoriebildung in der praxeologischen Typenbildung. Grundbegriffe als Denkraum. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, 117-130.

Stützel, K. (2019): Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektiven auf pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS.

Thole, W., Cloos, P., Köngeter, S. & Müller, S. (2011): Ethnographie der Performativität pädagogischen Handelns. Zu den Möglichkeiten, die Konstitutionsbedingungen sozialpädagogischer Handlungsfelder zu erkunden. In: G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 115-136.

Unterkofler, U. (2022 i.E.): Anselm Strauss' Beitrag zur Professionssoziologie. In: M. Pfadenhauer & C. Schnell (Hrsg.): Handbuch Professionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.

doi.org/10.35468/5973-19

Julia Franz

Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe

Abstract

Urteilsbildung in der Kinder- und Jugendhilfe geht nicht lediglich Entscheidungen über eine Intervention voran – vielmehr ist die Urteilsbildung der Fachkräfte in die Interaktionspraxen mit den Adressat:innen eingelagert. Sie wird in diesem Beitrag als Aspekt der konstituierenden Rahmung verstanden. Vor diesem Hintergrund werden Rahmungen der Urteilsbildung zur Situation von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Pflegeeltern rekonstruiert. Dies geschieht auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Sozialarbeiter:innen, die im Allgemeinen Sozialen Dienst, in therapeutischen Jugendwohngruppen und in der Pflegekinderhilfe arbeiten. Am empirischen Material lassen sich konstituierende Rahmungen als Praxen fachlichen Fallverstehens von solchen Rahmungen der Urteilsbildung unterscheiden, die Willkür beinhalten und zur Degradierung der Person führen.

Schlagworte

Professionalisierung, Urteilsbildung, Kinder- und Jugendhilfe, Gruppendiskussion, Dokumentarische Methode

1 Urteilsbildung in der Fallarbeit

In der über hundertjährigen Debatte um Professionalisierung Sozialer Arbeit (vgl. Flexner 1915; Riemann 2000, 11ff.) sind die Aspekte der Urteilsbildung und der methodischen Gestaltung von Arbeitsbeziehungen zwischen Sozialarbeiter:innen und Adressat:innen spannungsreich miteinander verbunden. Fachliche Urteile im Hinblick auf Entscheidungen über Angebote und Maßnahmen zu fällen bedeutet in der Sozialen Arbeit, ihre diffuse Allzuständigkeit in begründbarer Weise handlungspraktisch zu bewältigen.

Die „soziale Diagnose" der Situation der Adressat:innen vollzieht sich im Medium der Fallarbeit (vgl. Schütze 2014; Riemann 2002). Dieses Medium gilt es als interaktive Praxis zu gestalten, um zu Urteilen über die Problemsituation der Adressat:innen zu gelangen, auch, um die Angemessenheit bisheriger Interventionen zu beurteilen. Zugleich sind in die Praxis der Fallarbeit mit Adressat:innen

doi.org/10.35468/5973-20

institutionalisierte Ablaufmuster und Normen administrativer Art eingelagert. So ist in der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland das Jugendamt „institutionalisierter Ausdruck des staatlichen Wächteramtes" (Marquardt & Trede 2018, 115), das über Kontrakte mit den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe verbunden ist, etwa um „Hilfe zur Erziehung" zu erbringen und diesbezüglich Kinder und Jugendliche, Familien und Pflegeeltern zu beurteilen. Entscheidungen über Hilfebedarfe und Maßnahmen beinhalten eine Einschätzung der Problemsituation unter den Bedingungen von Ungewissheit, bspw. hinsichtlich der biografischen und milieubezogenen Hintergründe, vorangegangener Interaktionsgeschichten mit Akteur:innen der Jugendhilfe oder anderer Instanzen und der Bedürfnisse der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien. So sind Entscheidungen auch offen zu halten und ggf. zu revidieren. In jeder Fallkonstellation sind Sachklärung, Gestaltung der Arbeitsbeziehung und Klärung institutionalisierter Zuständigkeiten ineinander verwoben (Müller 2004). Diese Einsicht wird auch durch analytische Zugänge zu professionellem Handeln gewonnen, die vom „Instrumentalismus der Mittel/Zweck-Perspektive" (May 2005, 111) bzw. von der zweckrationalen Denkweise der Common-Sense-Theorien (Bohnsack 2020, 120) Abstand nehmen und die sich herausbildenden Interaktionsgeschichte in ihrer Eigendynamik in den Fokus rücken, die sich nicht auf die Intentionen der Akteur:innen oder institutionelle Ablaufmuster reduzieren lässt (ebd., 51).

Urteilsbildung in der Fallarbeit wird in diesem Beitrag nicht nur als Verfahren zur Feststellung eines Hilfebedarfs verstanden. Vielmehr geht es darum, wie Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe etwas zur Sache der Fallarbeit mit den Adressat:innen machen: in welcher Weise die Fallkonstitution fachlich und institutionell gerahmt wird und wie die daraus entstehenden Widersprüche bearbeitet werden. Dies betrifft solche zwischen den normativen Erwartungen der Fachkräfte und denen der Adressat:innen oder Widersprüche, die sich aus den Regelungen zur Versorgung und Betreuung unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter ergeben.[1] In der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie wird diese Dynamik als *konstituierende Rahmung* bezeichnet (ebd., 71). Eine konstituierende Rahmung ist der sich aus der Interaktionsgeschichte zwischen Professionellen und Adressat:innen, aus der konkreten Fallarbeit, herausbildende Orientierungsrahmen. Darin wird die Diskrepanz zwischen organisationalen und gesellschaftlichen Normen und habituellen Praxen bewältigt – als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (ebd., 35, 59). Diese ganz praktische Bewältigung umfasst auch die Urteilsbildung in der Fallarbeit.

1 Immer wieder wird in Bezug auf den Minderjährigenschutz Geflüchteter über die behördliche Altersfeststellung diskutiert, bspw. über eine Umkehrung der Beweislast. Zur fachlichen Diskussion der gesetzlichen Neuregelungen in Bezug auf ausländische Kinder und Jugendliche von 2015 vgl. Möller 2016.

doi.org/10.35468/5973-20

Die Kategorie der konstituierenden Rahmung als der „für die Organisation insgesamt oder für die jeweils in diese eingelagerten Organisations*milieus* relevante *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*“ (ebd., 35; Herv. im Orig.) ist wesentlich für professionalisiertes Urteilen.[2] Mit der Kategorie stehen sowohl die „professionalisierte Gestaltung“ des Gegenstandes als auch die „Interaktionsorganisation“ zur Debatte (ebd.), bzw. die Urteilsbildung im Medium der Fallarbeit. Ob die organisationale Rahmung sich durch Fachlichkeit auszeichnet oder ob es fachfremde Normen sind, die in die Handlungsstruktur eines konjunktiven Erfahrungsraums integriert werden, ist eine entscheidende Frage, zumal in den stark exterior regulierten Handlungsfeldern Sozialer Arbeit (Franz & Kubisch 2020). Gerade eine fachlich fundierte Rahmung lebensweltlich erfahrener Problemsituationen beschränkt sich allerdings nicht auf eine (psychosoziale) Diagnose, sondern erstreckt sich auf die Fallarbeit insgesamt. In welchen Varianten sich konstituierende Rahmungen herausbilden und inwiefern diese in ihrer spezifischen Engführung der Alltagspraxis reflektiert oder aber auf die Gesamtperson der Adressat:innen übertragen werden (im Sinne von Konstruktionen ‚totaler Identität‘, vgl. Bohnsack 2020, 78f.), ist empirisch zu untersuchen. Auf der Suche nach entsprechenden Zugängen ist die Differenzierung verschiedener interaktiver konjunktiver Erfahrungsräume hilfreich (ebd., 46), die aufeinander bezogen sind: Erfahrungsräume, die sich zwischen beruflichen Akteur:innen und Adressat:innen herausbilden, sind zugleich Gegenstand organisationaler Erfahrungsräume der Interaktion von Mitarbeiter:innen untereinander und der Erfahrungsräume zwischen Organisationen und anderen Instanzen, die bspw. Entwicklungsberichte zur Grundlage haben (Bohnsack 2017, 133f.).[3]

Der Bewältigung des Spannungsverhältnisses zwischen fachlich fundierten Sachbezügen, normativen Programmatiken und der interaktiven Handlungspraxis mit den Adressat:innen im Prozess der Urteilsbildung gehe ich hier auf der Grundlage empirischer Analysen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe nach. Innerhalb dieses Arbeitsfeldes sind unterschiedliche Organisations- und Handlungsformen zu finden, die sich aus der rechtlichen Trägerstruktur der Jugendhilfe und den Leistungen des SGB VIII ergeben. Während im Allgemeinen Sozialen Dienst eines Jugendamtes die Fallarbeit insbesondere als „koordinierende Prozessbegleitung“ und „fokussierte Beratung“ durchgeführt wird, steht in der ambulanten Familienhilfe der Handlungstyp „begleitende Unterstützung und Erziehung“ im

2 Zum Konzept der konstituierenden Rahmung siehe auch Bohnsack (2017, 123ff.) und die Einleitung zu diesem Band.

3 In Gerhard Riemanns Untersuchung der Arbeit einer Familienberatungsstelle (Riemann 2000; 2002) greifen unterschiedliche Zugänge so ineinander, dass die hier als Erfahrungsräume bezeichneten Interaktionsprozesse deutlich werden, in denen sich die Urteilsbildung vollzieht: aufgezeichnete Beratungsgespräche mit Klient:innen und Fallbesprechungen des Teams, interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit Sozialarbeitenden zu ihren Geschichten mit Klient:innen und biografisch-narrative Interviews mit Klient:innen selbst.

doi.org/10.35468/5973-20

Vordergrund, ebenso wie in stationären Jugendwohngruppen. Die stark koordinierende und beratende Tätigkeit von Pflegekinderdiensten beinhaltet oft auch Austausch- und Freizeitangebote für Herkunfts- und Pflegefamilien, die als „niedrigschwellige Förderung und Bildung“ gestaltet werden (Heiner 2012, 614). Professionelle Urteilsbildung ist situiert in diesen Handlungstypen. Es geht um die Rahmung einer Fallgeschichte bzw. einer Situation im Hinblick auf ein Spektrum bearbeitbarer und entscheidbarer Probleme der jeweiligen Organisation (ebd., 613). In den unterschiedlichen Arten der Fallarbeit stellt sich den Fachkräften gleichwohl die universale Herausforderung, fachliche Urteile zu fällen – breit gefasst als Fallverstehen in einer bestimmten Fallkonstellation mit Adressat:innen, bezogen auf das Organisieren und Zusammenführen unterschiedlicher institutioneller Abläufe, Ansprüche und Akteur:innen im Hinblick auf Problemsituationen. Die jeweilige Sache ist fachlich-typisierend und zugleich individualisierend zu erfassen, sie entwickelt sich zudem laufend weiter und kann sich dabei zuspitzen (vgl. Schütze 1992).
Dem Sinndeutungs- und Entscheidungsprozess in einer konstituierenden Rahmung liegt eine „praktische Diskursethik“ in der interaktiven Handlungspraxis zugrunde (Bohnsack 2020, 110f.). Denn die fachliche und administrative Logik Sozialer Arbeit unterscheidet sich von den Perspektiven der betroffenen Adressat:innen, die Hilfe und Unterstützung in Problemsituationen suchen, ein Angebot nutzen oder von Maßnahmen betroffen sind. Professionelles Urteilen über die Lebenssituation anderer droht stets, in kolonialer Manier deren Alltagspraxis und Selbstdeutungen machtvoll umzudeuten. Mit Blick auf die Arbeit mit Adressat:innen in sogenannten Zwangskontexten (wie Bewährungshilfe, Kinderschutz oder Psychiatrie), werden Zweifel daran formuliert, ob Soziale Arbeit in Ermangelung eines freiwillig zu schließenden Arbeitsbündnisses überhaupt professionalisierbar sei (Oevermann 2013).
Burkhard Müller hat in seinen Überlegungen zu professionellen Arbeitsbündnissen in der Kinder- und Jugendhilfe insbesondere die Gestaltung der Arbeit mit Adressat:innen fokussiert, die nicht darum gebeten haben. In den „zunächst diffusen und brüchigen, allmählich aber sich stabilisierenden Arbeitsbeziehungen“ (Müller 2011, 158) seien Widerstand und Regression der Klient:innen, die angesichts der eigenen Hilfsbedürftigkeit und der Hilfemaßnahmen entstehen, ernst zu nehmen. Diese Reaktionen müssen durch eine Praxis des Organisierens begleitet werden, und zwar in immer wieder zu vermittelnden, für die Klient:innen überschaubaren Schritten (Müller 2013, 253ff.). „Widerstand“ der Adressat:innen wird in den mit diesem Beitrag vorgelegten Analysen nicht im diagnostischen Sinn oder als Mangel an Einsicht verstanden, sondern als deren anzuerkennende konjunktive Bezüge, als Distanz gegenüber der konstituierenden Fremdrahmung und ggf. der Zuschreibungen sozialer Identität. Dies ist auch Grundlage einer dialogischen Arbeit mit dem „pädagogischen Gegenüber“, die

doi.org/10.35468/5973-20

„nicht auf einfache Aufklärung beschränkt bleibt, sondern die pädagogische Beziehung selbst ergreift“ (Kunstreich u. a. 2004, 35), also als eine Auseinandersetzung innerhalb eines Erfahrungsraums mit den Adressat:innen zu verstehen ist. Werden die konjunktiven Bezüge zur Sache bzw. Problemsituation, die von den Betroffenen „durchaus gefühlt und adressiert“ werden, ernst genommen, so ist doch nicht zugleich zu erwarten, dass jene „die Mechanismen der Involvierung […] in den Fall und die Mechanismen seiner Problem-Entfaltung“ auch klar erfassen können (Schütze 2014, 153). Eben dieser Zusammenhang von Problemsituationen und deren Symbolisierung durch die Betroffenen ist Gegenstand professioneller Urteilsbildung (vgl. May 2005).

Das Problem des paternalistischen Setzens und Verfolgens von Entwicklungszielen für Adressat:innen[4], die von den Betroffenen nicht anerkannt werden, gefährdet deren Integrität bzw. Selbstachtung (Brumlik 2017). Urteile, die sich auf die gesamte Identität des Gegenübers erstrecken, übergehen die prinzipielle Unverfügbarkeit des Individuums. Sie tragen nicht dazu bei, die Selbstachtung der Adressat:innen als „Grundbedingung allen vernünftigen menschlichen Lebens“ (ebd., 284) zu respektieren und zu sichern. Beinhaltet fachliches Fallverstehen immer eine Fremdrahmung der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Adressat:innen, so lassen sich sachbezogen eingegrenzte Rahmungen von solchen konstituierenden Fremdrahmungen unterscheiden, in denen zugleich eine Definitionsmacht über die Gesamtbiografie der Adressat:innen über deren „totale Identität“ impliziert ist (vgl. Bohnsack 2017, 242ff.; Bohnsack 2020, 78). Es gilt also, die prinzipielle Differenz organisationaler Fremdrahmung zu den individuellen und kollektiven eigenen Rahmungen der Adressat:innen anzuerkennen, welche die Hilfesituation erleben und zu bewältigen haben. In der „Verständigung über *unterschiedliche* Bezüge zur Sache“, um die es für Adressat:innen und Fachkräfte geht und die sie zusammen bearbeiten sollen, liegt die Chance, sich allmählich auch „auf eine ›gemeinsame‹ Sache“ beziehen zu können (Bohnsack 2020, 86; Herv. im Orig.).

Um von professioneller Urteilsbildung über Problemsituationen der Adressat:innen sprechen zu können, ist die Herausbildung eines interaktiven konjunktiven Erfahrungsraums Voraussetzung, in dem die Perspektiven der Betroffenen auf die Situation (die sie selbst ggf. als unproblematisch betrachten) zur Geltung kommen und zugleich mit Fremdrahmungen vermittelt werden. Solch ein Erfahrungsraum, der auf einer „konstituierende[n] Fremdrahmung“ und deren interaktiver Vermittlung gründet (Bohnsack 2017, 123), lässt sich weder als Mittel zum Zweck, noch als eigentliches Ziel professionalisierten Handelns begreifen, vielmehr als ein zwar zu gestaltender, aber nicht methodisch verfügbarer Prozess.

4 Micha Brumlik erörtert das „paternalistische Problem“ (Brumlik 2017, 269) in Bezug auf die Legitimierbarkeit sozialer Dienste und Interventionen im Hinblick auf die Prinzipien der Selbstachtung und eines vernunftgeleiteten Lebens als mündiger Mensch.

doi.org/10.35468/5973-20

Darin können sich die Sozialarbeiter:innen, die Kinder, Jugendlichen und Familienangehörigen überhaupt über eine zu bearbeitende Sache klar werden, deren Bedeutung für sie unterschiedlich ist. Ein angemessener Modus der laufenden Reflexion dieser Handlungspraxis durch die Fachkräfte ist daher der einer impliziten oder praktischen Reflexion: Diese schließt die vielfältigen Diskrepanzen zwischen normativen Erwartungen und habituellen Praktiken ein, ohne sie im Sinne einer theoriegeleiteten Reflexion zu hierarchisieren oder in eine Kausallogik einzubinden (Bohnsack 2020, 59ff.).

2 Methodischer Zugang und Fallauswahl

Um kollektiv geteilte Orientierungsmuster bzw. auch Diskrepanzen zwischen den Orientierungen der Fachkräfte herauszuarbeiten, habe ich den Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren gewählt (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, 264f.). Im Unterschied zu Beobachtungen der Interaktionspraxis können Gruppendiskussionen Reflexionen der Fachkräfte hervorbringen, von denen hier insbesondere implizite oder *praktische Reflexionen* von Interesse sind (vgl. Bohnsack 2020, 54f., 61). In der Initiierung der Gruppendiskussionen und in der Auswahl von Passagen wurden erzählende und beschreibende Darstellungen der Sozialarbeiter:innen angestrebt. Das hier vorgestellte empirische Material lässt sich auf die Orientierungsrahmen im weiteren Sinne hin analysieren, in denen sich die konstituierende Rahmung, also die Urteilsbildung der Fachkräfte und die praktische Diskursethik, bewegt.

Die empirische Basis sind vier Gruppendiskussionen. Es handelt sich um Realgruppen von Kolleg:innen aus einem Jugendamt, zwei stationären Einrichtungen und einem Pflegekinderdienst. Im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) eines Jugendamtes (Gruppe *Gelb*) macht die Bearbeitung von Meldungen über mögliche Kindeswohlgefährdungen einen wesentlichen Teil der Berufspraxis aus; diese ist durch §8a SGB VIII mit Vorfeldbefugnissen des Jugendamtes bereits bei „gewichtigen Anhaltspunkten" ausgestattet (vgl. Dahmen 2018, 47). Die stationären Jugendeinrichtungen bieten Eingliederungshilfe für „seelisch behinderte Kinder und Jugendliche" auf der Grundlage des §35a SGB VIII an. In diesen Einrichtungen verbringen die Kinder und Jugendliche ihren Alltag, erhalten verschiedene therapeutische Hilfen und teils auch Unterrichtsstunden. Eine Einrichtung (Gruppe *Karo*) arbeitet nach einem verhaltenstherapeutischen Konzept. Eine andere Einrichtung (Gruppe *Wolf*) befindet sich im Ausland und wird von deutschen Jugendämtern belegt, sie unterliegt ebenso wie die Einrichtungen in Deutschland deren Aufsicht. Der Pflegekinderdienst (Gruppe *Glas*) vermittelt Kinder und Jugendliche in Pflegeverhältnisse, bietet Beratung für Pflegefamilien und Herkunftsfamilien an und rekrutiert neue Pflegepersonen, was auch die Überprüfung der Eignung und die Qualifizierung der Interessent:innen beinhaltet.

doi.org/10.35468/5973-20

Die selbstläufigen Gespräche der Fachkräfte beinhalten neben argumentativen Anteilen auch Erzählungen und Beschreibungen. Darin kommen implizite Reflexionen zum Ausdruck, die einen Zugang zu geteilten Orientierungsrahmen i.w.S. ermöglichen (vgl. Bohnsack 2020, 61f. bzw. 70f.). Inwiefern sich konjunktive Erfahrungsräume mit den jeweiligen Adressat:innen herausbilden, kann auf dieser Grundlage nicht direkt beobachtet, aber vermittelt über detaillierte Beschreibungen und Erzählungen der Fachkräfte erschlossen werden.

3 Rahmungen der Urteilsbildung

3.1 Die Wächterfunktion des Jugendamtes und ihr Gegenstand

Der Kinderschutz, für den die Jugendämter im Sinne des staatlichen Wächteramtes zuständig sind, wurde durch gesetzliche Neuregelungen[5] deutlich formalisiert. Dies betrifft organisatorische Verfahrensabläufe mit Fristen und Anweisungen zur Anzahl der zu beteiligenden Fachkräfte bzw. zu verwendenden Dokumentationssysteme und Beurteilungsinstrumente (Dahmen 2018, 48ff.). Die Wächterfunktion der Kinder- und Jugendhilfe gilt dem Wohlergehen von Kindern, sie umfasst sowohl Hilfe und Unterstützung der Familien als auch Interventionen gegen den Willen der Eltern bzw. Sorgeberechtigten (Marquardt & Trede 2018, 123). In dem ASD, dem die Teilnehmenden der Gruppe *Gelb* angehören, wird die Formalisierung der Kinderschutzabläufe von Herrn *A*. als Verlust fachlicher Autonomie, also selbst entwickelter Verfahrensregeln resp. Praktiken, beurteilt. Darauf ist später noch zurückzukommen.

Gruppe *Gelb*

Im Unterschied zu Herrn *A*. arbeiten Frau *B*. und Frau *C*. erst seit wenigen Jahren im ASD. Wie fachlich adäquat mit Gefährdungsmeldungen umzugehen sei, ist Thema einer langen Passage dieser Gruppendiskussion. Ausgangspunkt ist der Umgang mit Polizeimeldungen an den ASD, in denen es um Straftaten Minderjähriger geht. Der Meldebogen, in dem der Prozess der Gefährdungseinschätzung nach genauen Vorgaben zu dokumentieren ist, wurde mehrfach verändert. Dies wird im Hinblick auf die Geltung und den Sinn des rechtlich-administrativen Ablaufmusters und einer Abstimmung der fallverantwortlichen Fachkraft mit der Dienststellenleitung unter dem Aspekt der „Kindeswohlgefährdung“ unterschiedlich interpretiert (GD *Gelb*, Z 388-446). Frau *B*. und Frau *C*. halten an der Geltung des Ablaufmusters fest, Herr *A*. hält dies mit Bezug auf seine längere berufliche Erfahrung für eine Fehleinschätzung.
Der Diskursmodus ist divergent (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 299f.), d.h. die konstituierenden Rahmungen, innerhalb derer die Fallbearbeitung thema-

5 2005: Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe; 2012: Bundeskinderschutzgesetz.

doi.org/10.35468/5973-20

tisiert wird, sind inkongruent. Herr *A*. differenziert zwischen Anlässen einer Gefährdungsmeldung, indem er Polizeimeldungen als „kaugummiklau" typisiert und damit die kinderschutzbezogene Relevanz geringfügiger Vergehen herabstuft. Daraus folgt eine Eingrenzung ausführlicher Überprüfungsprozesse, die Herr *A*. im Folgenden weiter ausführt. Diese Differenzierung wird jedoch immer wieder durch Frau *B*. und Frau *C*. unterlaufen, die diese Polizeimeldungen als Hinweise auf Gefährdungen rahmen, die einer Rücksprache und Überprüfung auf erforderliche Handlungsschritte in jedem Fall bedürfen.

485	Bf:	weil ich habe tatsächlich mädels gehabt da ging
486	Am:	∟ja aber muss man-
487	Bf:	es äh auch um so einen make-up klau ist (.) letztendlich hätte ich wunderbar „kein
488		handlungsbedarf" ankreuzen müssen (.) ich habe mich mit dem mädchen hingesetzt es hat
489		geheult b- wie ein schlosshund weil es gemobbt wird seit jahren. (.) so und (.) das hat ja eine
490		geschichte, keiner klaut einfach so ein kaugummi (.) und da muss man sich halt gut überlegen
491		ähm pff ignoriere ich das mache „kein handlungsbedarf" oder setze ich mich wenigstens mal in
492		einem gespräch damit auseinander. (.) mache mal du du du als pädagogische wirkung oder es
493		zeichnet sich eben ab da ist mehr hinter
494	Am:	also ich halte ehrlich gesagt das für einen (.) teil der @(.)@ entwicklung (.) vom (.) kind zum
495		(1) erwachsenen menschen auch mal was zu tun (.) was verboten ist. (1) das gehört dazu
496		auszuprobieren wie ist das, wenn ich eigentlich was mache was verboten ist (.) so da ist (.)
497	Bf:	∟ja und was
498		ist früher passiert wenn wir was gemacht haben,
499	Am:	und da wurde- wir sind ja nicht die die erwischen (.) kind wurde schon erwischt. es gab die
500		situation (.) im geschäft oder sonstwo (.) es gibt die situation bei der polizei wo nochmal (.) äh
501		das kind mit eltern dahin muss und hochnotpeinlich (.) ähm (.) also da ist schon was
502		durchlaufen also da sehe ich nicht meine notwendigkeit (1) ähm (.) unbedingt da auch nochmal
503		einzugreifen zu sagen du du du (.) das-in=in-
504	Bf:	∟das ist ja eine haltungsfrage
505	Am:	bestimmten fällen ja also in bestimmten fällen mache ich das auch gerne. (1) ähm (1) was weiß
506		ich hier so ein (2) ähm junger mensch (.) bezeich- ich wollte eben schon @(.)@ mit
507		schimpfwort anfangen aber (.) ein junger mensch (.) der dann (.) ähm (.) mit mehreren dann äh
508		einen schwulentreff äh (.) aufgesucht hat oder hier so einen lesben- und schwulentreff (.) und da
509		rumgepöbelt hat und so weiter (.) den lade ich mir gerne ein (2)
510	Bf:	∟@(.)@ ( ) @(2)@
511	Am:	ja das ist- ja (.) ist doch völlig klar also (1) - aber ähm (2) aber da muss man auch wirklich die
512		kirche im dorf lassen und (.) ich finde so eine (2) ähm (1) ich will auch keinen jugendamtsstaat
513		hier haben. (.) um ehrlich zu sein das- ich meine ich kann in jedes haus reingucken und mal
514		klopfen und dann wird- irgendwo wird jemand heulend zusammenbrechen (1) oder- (.) ja genau
515	Bf:	∟wenn er dich sieht @(2)@ ja und trotzdem
516	Cf:	sehe ich auch- (.) sehe ich auch anders aber so=so unterschiedlich sind wir und das werden wir
517		auch bleiben.

doi.org/10.35468/5973-20

Frau *B*. legt der generalisierenden Beschreibung von Handlungsanlässen als „make-up klau“ eine Bewältigungstheorie zugrunde – hinter den Polizeimeldungen sind Bewältigungsprobleme (hier das „mobbing“) aufzudecken. Diese als fachlich verstandene Perspektive ist mit der polizeilichen so eng verknüpft, dass aus kriminalisierbaren Handlungen ein sozialpädagogischer Bedarf gefolgert wird, denn „keiner klaut einfach so ein kaugummi“. Aus Anlass strafrechtlich relevanter Abweichungen wird nach psychosozialen Entwicklungsproblemen gefahndet. Das „mobbing“ wird als kriminogener Faktor, als allgemeine Typenkategorie, in die Biografiekonstruktion und die fachliche Urteilsbildung der Fallarbeit eingeführt. Zwar wird hier nicht näher über den Fall bzw. die Situation mit der Jugendlichen gesprochen. In der Argumentation ist allerdings festzustellen, dass der Orientierungsgehalt einer fachlichen Eingrenzung von Gefährdungsmeldungen, den Herr *A.* mehrfach aufgeworfen hatte, von Frau *B*. umgerahmt wird, denn nun geht es um die Alternative: engagierte Fallarbeit oder gleichgültiges Abhaken (Z 490-492). Herr *A*. jedoch widerspricht einer Gleichsetzung kriminalisierbarer Handlungen mit Entwicklungsstörungen. Er unterscheidet Handlungen Jugendlicher mit und ohne sozialpädagogische Relevanz, beurteilt die Zuständigkeit also losgelöst von der strafrechtlichen Relevanz der Polizeimeldung. Während Herr *A*. andere für die Einhaltung formal-rechtlicher Normen zuständig sieht und sich davon distanziert, eine verwarnende Front mit Eltern und Polizei zu bilden, verweist Frau *B*. auf einen Modus pädagogischen Handelns („du=du=du“), der sich an übergreifend geltenden Normen orientiert, die es nicht zu diskutieren, sondern einzuhalten gilt.

Für Herrn *A*. liegt eine sozialpädagogische Problematik erst vor, wenn abweichende Handlungen (kriminalisierbar oder nicht) als unvereinbar mit bestimmten Grundsätzen interpretiert werden, welche die diskursive Anerkennung betreffen („Grundsätze, nach denen wir Normen erzeugen können“; Habermas 1976, 80) und die mit Degradierungen anderer verbunden sind (das „rumpöbeln“ in „schwulentreffs“). Eine Auseinandersetzung mit den Adressat:innen hält er dann für erforderlich. Der Gegenhorizont „jugendamtsstaat“ (Z. 512) wird als Ausdehnung der Wächterfunktion der Jugendhilfe auf sämtliche Lebensäußerungen charakterisiert. Im Weiteren (s.u.) verweist Herr *A*. auf sein „fingerspitzengefühl“ (Z. 617), welches für die Herausbildung seiner konstituierenden Rahmung wesentlich ist und aus seiner „geschichte im hinterkopf“ (Z. 647) resultiert, also aus der in seiner eigenen langjährigen Praxiserfahrung erworbenen *Fachlichkeit*, als Maßstab für die „instrumente“ (Z. 649). Aufgrund der Inkongruenz der konstituierenden Rahmungen zwischen ihm und den Kolleginnen kommt es weder zu einer echten Konklusion noch zur Verständigung über die differenten Perspektiven.

doi.org/10.35468/5973-20

616	Am:	na gut (.) also ich sehe da eher grenzen (.) muss ich ganz ehrlich sagen. ähm (2) und da gehört
617		für mich schon auch so ein stück fingerspitzengefühl dazu zu sagen nee ich muss da gar nicht
618		rei- ich muss das nicht alles hören. (.) wenn die was äh- wenn da probleme sind und so okay
619		aber (.) äh ich muss mir nicht alles- muss nicht überall eindringen und sagen „na (.) da hast du
620		ein kaugummi geklaut (.) na hast du probleme mit deinen eltern“ oder sonst irgendwas (.)
621		((seufzend)) ach nee. (1) ich finde da sind grenzen. wir sind immer noch staat und (.) ich finde
622		da muss es auch (.) grenzen geben. und es muss auch klar sein (.) äh (.) in bestimmten fällen (2)
623		äh dass wir da selbstverständlich handeln müssen wenn es wirklich um gefährdung geht.
624	Bf:	ja aber das weißt du ja vord- vorher nicht (.) und es geht eine mögliche
625	Am:	∟ das sei (.) ja
626	Bf:	kindeswohlgefährdungsmeldung rein und die müssen wir überprüfen (.) und wo das-
627	Am:	∟ na das (.)
628		sage ich ja ich kann in jedes mietshaus reingehen (.) äh überall klingeln und dann-
629	Bf:	∟ ja. (.) aber nicht von jedem mietshaus
630		bekommst du den- eine mögliche kindeswohlgefährdungsmeldung (2)
631	Am:	na-
632	Bf:	ich=ich muss auch nicht alles wissen das ist auch völlig äh völlig klar und trotzdem (.) ist es
633		unser job zu gucken wo gibt es unterstützungsbedarfe.
634	Am:	also was- jetzt würde ich mal andersrum da rangehen
635	Bf:	∟ die frage ist worum geht es. geht es um eigene abgrenzung um selber nicht dabei
636		drauf zu gehen? das kann ich verstehen.
637	Am:	ich halte- also das=das nebenbei mit diesen 8a-meldungen mit diesem meldebogen den gibt es
638		ja auch noch nicht ewig lange wir haben schon immer (.) die augen aufgehabt und äh auf äh
639		bestimmte dinge reagiert (.) äh auch ohne dass das (.) diese vorgaben gab. (1) wir hatten ganz
640		nebenbei das=das war früher tatsächlich anders anderen zugang zu den menschen über ähm
641		sozialberatung die eigentlich komplett weggefallen ist das- da macht man sich einen vor wenn
642		man sagt (.) das gibt es ja eigentlich noch- es gibt keine sozialberatung mehr wir hatten (1)
643		früher- ich weiß nicht seit wann bist du beim ASD?
644	Cf:	nee erst seit vier jahren
645	Am:	ach (.) na ja gut
646	Cf:	(vorher woanders)
647	Am:	∟ okay. (.) ich=ich habe eine geschichte im hinterkopf. also das darf man nicht
648	Cf:	@(1)@ ∟ ja:
649	Am:	vergessen. und zwar die geschichte auch (.) eine entwicklung dieser- (.) dieser instrumente.
650	Cf:	∟ ja:
651	Am:	(1) und deswegen habe ich da eine ganz andere sichtweise weil das (.) wir haben
652		selbstverständlich auch früher gut gearbeitet (.) aber (1) ähm (2) das war nicht unbedingt
653		vielleicht messbar für leitung. (.) jetzt ist alles messbar. (.)

In der Passage wird nicht über konkrete Fälle gesprochen. Es lässt sich auf dieser Grundlage nicht unmittelbar auf die interaktiven konjunktiven Erfahrungsräume der Fachkräfte mit den Adressat:innen schließen. Allerdings dokumentieren sich hier Orientierungen der ASD-Mitarbeiter:innen an den Erfahrungsräumen mit der Klientel, die unterschiedliche Rahmungen im Hinblick auf das Kindeswohl zum Ausdruck bringen. Anhand des „kaugummiklaus“ macht Herr *A*. deutlich,

doi.org/10.35468/5973-20

dass die Gefahr besteht, dass diese Fremdrahmung sich im Sinne einer „verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktion“ (Bohnsack 2017, 247) auf sämtliche Aspekte des Alltags ausweitet. Interventionen werden eingegrenzt, indem bestimmte Handlungsanlässe auf dem Wege einer Differenzierung zwischen „den administrativ-rechtlichen und den fachlich-normativen Standards“ (Bohnsack 2020, 93) als fachlich irrelevant beurteilt werden (vgl. Franz & Kubisch 2020). Ein Zugriff der Jugendhilfe auf den Alltag der Adressat:innen über totalisierende Problemkonstruktionen wird kritisch betrachtet und pointiert ausgedrückt: „hast du ein kaugummi geklaut, na hast du probleme mit deinen eltern“. In der Formulierung „ich muss das nicht alles hören“ deutet Herr A. an, dass die einmal in Gang gesetzte Verdachtslogik sich kaum mehr aufhalten ließe. Dagegen macht er eine nicht standardisierbare *Begrenzung von Interventionen* geltend, welche anderenfalls grenzenlos in den Alltag der Adressat:innen hineinwirken und „überall eindringen“ würden (Z. 619, vgl. oben Z. 513). Hier dokumentiert sich der wesentliche fachliche Aspekt einer konstituierenden Rahmung, in der die rechtlich-administrativen Vorgaben des Kinderschutzes auf spezifische Weise in den Erfahrungsraum mit den Adressat:innen integriert sind. Es ist eine Einsicht, die aus Herrn *A*.s „geschichte“ im ASD resultiert und implizit als ein fachlicher Standard zur Geltung kommt, der aus der beruflichen Erfahrung erwächst.

In dem anschließenden Diskurs (Z. 624-636) wird diese Entscheidungsnotwendigkeit von Frau *B*. in den divergenten Rahmen eines *unbedingten Überprüfungsgebots* gestellt. Dadurch wird *eine Begrenzung von Interventionen* anhand der Differenzierung von Anlässen unterlaufen. Frau *B*. folgt einer Logik des Verdachts, die im Diskurs der Kindeswohlgefährdung angelegt ist und die Herr *A*. als Problem unbegrenzter Intervention thematisiert hatte, weil sie „in jedem mietshaus“ Fälle des Jugendamtes entstehen lasse. Für Frau *B*. gehen die rechtlichen Normen und fachlichen Standards derart ineinander über, dass die Sache ganz in der rechtlichen Subsumtion aufgeht (Z. 624, 626). Aus dieser Perspektive ist eine Begrenzung des Wächteramts fachlich kaum nachvollziehbar, als einzig plausibles Motiv gilt eine individuelle Entlastungsstrategie (Z. 635-636).

Das Missverständnis ist schwer aufzulösen. Herr *A*. bezieht sich an dieser Stelle auf ein „performatives Gedächtnis“ (Bohnsack 2017, 113f.), von dem er weiß, dass es den beiden Kolleginnen als erworbenes Wissen (noch) nicht zugänglich ist. Das zeigt sich auch in der Ansprache von Frau *C*., die mit „erst“ vier Jahren im ASD keine Unterstützung ist in der Kritik der aus seiner Sicht fachlich unangemessen veränderten Arbeitsweise der Organisation. Die praktischen Reflexionen, die aus der beruflichen Praxis (bspw. aus der früheren „sozialberatung“) entstanden sind, lassen sich nicht theoretisch weitergeben. Dieses praktische Reflexionspotenzial besteht im aufmerksamen, nicht standardisierten Changieren zwischen der Interaktion mit den Adressat:innen entlang der Relevanzen ihres Alltags und der Fremdrahmung dieser Alltagspraxis im Hinblick auf Gefährdungen (Z. 639).

doi.org/10.35468/5973-20

Verbunden wird die Praxis der Urteilsbildung im Kinderschutz mit einer ermöglichenden Angebotsstruktur der Bezirkssozialarbeit, die es aber „nicht mehr gibt", die abgelöst wurde durch eine verstärkte Normierung der Fallarbeit im Hinblick auf Kindeswohlgefährdungen. Herr *A*. erlebt in doppelter Hinsicht einen schweren Verlust fachlicher Autonomie: Im Kollegium ist die Prozessstruktur, aus der heraus auch die „Arbeitshilfen" (s.o.) erarbeitet und ergänzt wurden, nicht mehr tragfähig, zudem fehlt es an Freiräumen in der Arbeit mit Adressat:innen, in denen sich diese Struktur herausbilden konnte. Für Frau *B*. und Frau *C*. dagegen stellt sich die Diskrepanz einer solchen fachlichen Urteilsbildung über die Sache zu den rechtlich-administrativen Vorgaben nicht als Problem dar. Ihnen erscheinen die administrativen Vorgaben der Sachklärung angemessen, sie integrieren die Fremdrahmung uneingeschränkt in die Interaktionspraxis mit den Adressat:innen. Diese unvereinbaren organisationalen Praxisstrukturen lassen sich als Differenzen zwischen Milieus in der Organisation verstehen. Differenzierungen und Überlagerungen, die im Hinblick auf organisationsbezogene Milieus, Milieus in der Organisation, professionsbezogenen Milieus bzw. Berufskulturen diskutiert werden (vgl. Kubisch 2018, 189f.), ließen sich auf die verschiedenen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Aufgaben und Bedingungen erweitern.

3.2 Rekonstruktion von Subjektivität und Konstruktionen totaler Identität in der stationären Jugendhilfe

Im Fachdiskurs zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die als besonders schwierig gelten, dominiert häufig eine psychiatrische Sichtweise (vgl. Rätz & Keller 2014, 325). Jugendhilferechtlich und administrativ ist die Diagnose einer „seelischen Behinderung" Voraussetzung für eine Fremdunterbringung in Einrichtungen, die Eingliederungshilfe nach §35a SGB VIII leisten. Die Zielgruppe wird in Konzepten „teilgeschlossener" und „intensivpädagogischer" Einrichtungen so beschrieben, dass die jungen Menschen in anderen stationären Hilfen zur Erziehung gescheitert seien und aufgrund von Verhaltensstörungen Bezugspersonen überforderten. Die fachliche Kritik an solchen Konzepten, die darauf zielen, Kinder und Jugendliche zu beeinflussen „ohne Kenntnis und Berücksichtigung oder gar Veränderung ihrer Lebensverhältnisse, sondern davon abgetrennt durch die ständige Bewertung und Korrektur ihres Verhaltens" (Freigang 2014a, 164), bezieht sich auf deren pathologisierendes Modell des Zugangs zu den Adressat:innen: „Fallverstehen wird obsolet" (ebd.). Als Alternative zu freiheitsentziehenden Maßnahmen, die durch Familiengerichte genehmigt werden können (§1631b BGB), gelten intensivpädagogische Auslandsmaßnahmen. Solche Maßnahmen, um die es im folgenden Fall geht, werden im Rahmen der Hilfe zur Erziehung gewährt, „wenn dies nach Maßgabe der Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfezieles im Einzelfall erforderlich ist" (§27 Abs. 2 SGB VIII). Von Interesse ist, wie die jugendlichen Adressat:innen in ihrer Entwicklung beurteilt werden und wie Hilfe-

doi.org/10.35468/5973-20

ziele durch die Fachkräfte aufgefasst werden, wie also das sozialpädagogische Problem verstanden wird (vgl. Winkler 1988, 105ff.). Das, was hier praxeologisch als konstituierende Rahmung bezeichnet wird, lässt sich aus der Perspektive junger Adressat:innen rekonstruieren, indem ausgehend von deren Fallgeschichten verschiedene „Relationsmuster" als organisationale Konzepte und Bedingungen der Mitgliedschaft von Jugendhilfeeinrichtungen in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten ihrer Adressat:innen analysiert werden (Hußmann 2011; 2012). Die hier rekonstruierte Urteilsbildung der Fachkräfte (als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne) zeigt die Sicht auf die Adressat:innen. Schwierige Sozialisationsgeschichten Jugendlicher lassen sich als sozial abweichende Identitäten rahmen oder als Subjektentwicklungsprozesse, die es zu verstehen gilt.

Gruppe *Wolf*

In dieser Einrichtung werden Jugendliche aus Deutschland therapeutisch und pädagogisch im Ausland betreut. Nach einer Eingewöhnungsphase werden sie in Gastfamilien untergebracht. Hier wird genauer von Prozessen des Fallverstehens erzählt.

560	Af:	also jetzt konkret fällt mir die Susi ein, die (1) ganz ganz lange eingenässt und
561		eingekotet hat, (1) u:und ähm das so auch über ganz viele jahre (.) also ich hab sie letztens
562	Y:	∟ h=hm |
563	Cm:	∟ von klein auf.
564	Af:	ge- genau (.) ich hab sie letztens gefragt und dann hat sie gesagt sie hatte eigentlich nie (.) ne
565		längere zeitspanne außer einer woche, (.) wo sie nich eingenässt oder eingekotet hat. (1) ähm,
566		dann hat sie hi:er ganz viele erfahrungsräume geboten bekommen; (.) in ihrer gastfamilie ähm
567		(.) hier mit den anderen jugendlichen im projekt, dann mit den (1) erziehern ähm (.) ganz ganz
568		vieles verschiedenes, auch die kunsttherapie (1) und (.) dan:n gab es (1) – also dann passierte
569		irgendetwas in ihr, (.) es gab auch tatsächlich ein (.) ereignis ähm (2) m:mh wo ihr (.) - also sie
570		versuchte auch aufmerksamkeit über die einod- einkoten und einnässen einzuholen (.) und äh:m
571		(1) dann (.) plötzlich war das- war das für sie- (1) kein thema mehr beziehungsweise sie
572		berichtete dann darüber ähm (.) dass sie jetzt schon zwei tage lang nich mehr eingekotet hätte
573		und eingenässt und dann (.) noch=ne längere zeitspanne und immer länger (.) und dann ham wir
574		uns überlegt na gut (.) dann (.) belohnen wir dich jetzt dafür, has- (.)möchte- wünscht du dir
575		was ähm (.) hätt=st du gerne irgendwie was (1) und dann hatte sie gesagt, sie wünscht sich en
576		puzzle (.) und noch=noch en fine- also finelinerstifte oder irgendwie sowas und dann ham wir
577		ihr das als geschenk gekauft, also=also sozusagen als belohnung (.) ja und jetzt seit (1) acht
578		wochen, seit zwei monaten ungefähr (1) ähm kotet sie gar nich mehr ein und nässt nur noch
579		ganz ganz selten ein. (1) also nachts vor allem. (1) und das is halt n:ne riesenentwicklung, die so
581	Y:	∟ h=hm
582	Af:	noch nich stattgefunden hat bei ihr und sie fühlt sich b- sie sagt selber sie fühlt sich (.) befreit
583		und sie fühlt sich ähm (1) freier; (1) und sie wirkt auch schon ganz anders, also es sind so (4) so
584		kleine (1) oder auch große veränderungen,
585	Bm:	und sie hat auch die initiative (.) zum beispiel, dass=se (.) will sie auch joggen (.) alleine (.)
586	Af:	∟ ja
587	Bm:	oder mit (1) mit nachbarn.

doi.org/10.35468/5973-20

In der Erzählung von *Susi* werden das Problem und dessen Vorgeschichte mit Bezug auf die Äußerungen der Jugendlichen selbst eingeführt. Auch im Folgenden steht die Verständigung mit *Susi* im Mittelpunkt: Es ist ein in einer gemeinsamen Geschichte mit den Mitarbeiter:innen entstandener konjunktiver Erfahrungsraum, der es *Susi* ermöglicht, über das Einkoten und Einnässen zu sprechen. Die Erzählung legt nahe, dass sich dieser Erfahrungsraum durch eine Problematisierung des Einkotens/Einnässens in nicht stigmatisierender Weise auszeichnet und eine zunehmende Verlässlichkeit bietet, nicht beschämt zu werden. Frau *A*. nennt „erfahrungsräume", zu denen neben den beruflichen Akteur:innen auch die Gastfamilie und die anderen Jugendlichen zählen, als wesentliche Bedingung einer Veränderung, wobei auch noch von einem bestimmten „ereignis" die Rede ist (Z. 569).
Zur Beurteilung der Situation wird in einer eingelagerten Erklärungstheorie (Z. 569-570) auf eine Bedürftigkeit der Jugendlichen rekurriert. Als Bedingung für den Erfolg der Arbeit mit *Susi* wird die Wahrnehmung ihrer Bedürftigkeit eingeführt, ohne dass diese formal (bspw. als pathologisch) evaluiert wird. Frau *A*. erzählt von einem längeren Prozess, in dem *Susi* mit den Fachkräften darüber sprach, wie lange sie sich bereits nicht eingekotet/eingenässt habe. Die Interaktionspraxis wird als gemeinsame Bewältigung dargestellt, indem sich die Fachkräfte auf *Susi* einlassen, so dass diese Kontinenz einüben kann und deren Aufmerksamkeit dabei nicht verliert. Das Sich-Einlassen der Fachkräfte auf *Susi* bzw. das Anknüpfen an deren „berichte" wird als Belohnung dargestellt, aber damit ist nicht positive Verstärkung eines erwünschten Verhaltens gemeint. Vielmehr lässt Frau *A*. anklingen, dass sich die Fachkräfte mit der „belohnung" bzw. der Frage nach einem „wunsch" auf ein Interaktionsmuster eingelassen haben, das *Susi* initiiert hatte (vgl. Z. 572ff.). Jedenfalls wird deutlich gemacht, dass die „belohnung" nicht etwa vorab in Aussicht gestellt und an Bedingungen geknüpft wurde, sondern dass man sich erst später „überlegte", *Susi* zu „belohnen". Auf der Ebene der proponierten Performanz geht es um das letztlich erfolgreiche Finden eines Interaktionsmusters wechselseitiger Anerkennung – dieses wird als „belohnung, sozusagen" gefasst. Die Bewertung als „riesenentwicklung, die so noch nicht stattgefunden hat bei ihr", wird durch das noch gelegentlich auftretende Einnässen nicht geschmälert, dieses wird vielmehr herabgestuft. Die Perspektive *Susis* wird hier nicht nur einbezogen, sondern als (therapeutisch-pädagogische) Verständigung mit *Susi* dargestellt (Z. 582-583). Darin dokumentiert sich eine konstituierende Rahmung entlang psychosozialer Entwicklung, in der es um mehr geht als um Kontinenz, nämlich um neue Möglichkeiten, Bedürftigkeit auszudrücken, dieser nachzugehen und neue Perspektiven und Umgangsweisen zu erschließen. Einkoten wird nicht primär als Abweichung beurteilt, sondern als Symbol für misslungenes oder verhindertes Erwerben einer Impulskontrolle, also einer selbst zu vollziehenden, selbst zu wollenden Zurückstellung eines Impulses. Es geht um eine Erweiterung von Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen, die von diesen

doi.org/10.35468/5973-20

selbst angestrebt wird und mehr Selbstachtung ermöglicht. Diese pädagogische Sichtweise lässt sich auch allgemeiner fassen: Subjektivität als Prozess, in dem bereits eigene Vermögen wirksam werden, während sich ein noch nicht verwirklichtes Subjektvermögen erst entfaltet.[6] Entwicklungen in dieser Richtung werden in Relation zur Ausgangssituation gesetzt („riesenentwicklung"), implizit auch im Hinblick auf Gefährdungen der Subjektentwicklung, womit die institutionellen Voraussetzungen der Unterbringung auf spezifische Weise gefasst werden. Zugleich ist damit die Erweiterung der Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen verbunden, eine Perspektive, die auf die Konstruktion totaler Identitäten zugunsten einer Anerkennung ihres je individuellen Subjektstatus verzichtet. Diese Rahmung wird durch Herrn *B*. validiert (Z. 585), indem er auf Beobachtungen verweist, die er als „initiative" fasst, als Hinweis auf das Erleben und dadurch erweiterte Handlungsmöglichkeiten *Susis*.

588	Af:	∟ ja ∟ also sie bringt je- genau, mehr initiative, (.) das is bei vielen jugendlichen dann zu
589		beobachten, wenn so=ne entwicklung stattfindet, dass sie dann initiative zeigen, vorher wollten
590		sie gar nichts machen oder hatten (.) keine initiative zu gar nichts (.) und irgendwann (.) ham sie
591		dann doch lust (.) dies auszuprobieren, jenes auszuprobieren oder von sich aus, wenn sie dann
592		in gastfamilie sind (.) irgendwie mal was=was=was zu bauen oder zu joggen
593	Bm:	∟ bauen (.) oder
594	Af:	zu geh=n oder (.) irgendwie sowas.
595	Cm:	ja gut
596	Y:	h=hm (3)
597	Af:	also die initiative (.) is auf jeden fall dass=se auch (.) so=n entwicklungspunkt
598	Cm:	∟ ja viele könn- viele können es aber –
599		werden das nie lernen (.) sich selbst zu beschäftigen (.) und nehmen aber alles was von=von
600		außen gegeben werden (.) äh wird dankbar an. (1) ne also
601	Af:	ja aber gleichzeitig zeigen sie dann irgendwo initiative mehr als vorher
602	Cm:	∟ na ja (.) ohne=ohne frage, ohne
603		frage. (.) ne, aber so ähm- so aus eigeninitiative (.) ähm (2) was zu (1) zu machen is (1) is halt
604		oft- oftmals (2) ähm (1) schwierig. (1)

Im Fortgang der Passage wird der Orientierungsgehalt der Erweiterung von Handlungsfähigkeit und Gestaltungsmöglichkeiten Jugendlicher verhandelt. Es geht um die Entwicklung und Entdeckung eigener Interessen und das Erleben der Jugendlichen als entscheidender Maßstab psychosozialer Entwicklung. Demgegenüber sind die Inhalte dieser Aktivitäten selbst nachrangig. Es geht um die Aneignung von Möglichkeiten, nicht darum, zu „joggen" oder zu „bauen", sondern etwas „auszuprobieren" und dabei möglicherweise für sich zu entdecken, also Erfahrungen zu machen und Perspektiven zu erweitern. Diese fachliche Vor-

6 Michael Winkler spricht von der „eigentümlichen Dialektik" der Pädagogik, „in welcher der Subjektstatus und die Subjektivität stets vorausgesetzt sind, zu dieser doch zugleich aufgefordert wird, wobei dieses Auffordern ständig in Gefahr gerät, das von ihr Vorausgesetzte zu negieren" (Winkler 1988, 99).

doi.org/10.35468/5973-20

stellung von Subjektentwicklung im Sinne einer Rekonstruktion von Subjektivität beinhaltet für Frau *A.* keine Vorgaben, sondern umfasst ein Sich-Einlassen auf Angebote ebenso wie das Ausprobieren, Entwickeln von „lust" und initiierte Praxisformen außerhalb der Angebote. Die in den Darstellungen von Frau *A.* implizierte konstituierende Rahmung wird auch von Herrn *C.* geteilt, doch er differenziert den Orientierungsgehalt im Hinblick auf eine Grenze gelingender Entwicklung des Subjektvermögens. Hierauf kann an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden.
Insgesamt bleibt die konstituierende Rahmung der Entscheidungen und Handlungen der Jugendlichen im Hinblick auf gefährdete Entwicklung von Subjektivität primär auf die Arbeit mit den Adressat:innen bezogen. Deren Äußerungen und Handlungen werden dadurch als Dokumente gefährdeter Subjektentwicklung beurteilt, doch diese Rahmung wird nicht pathologisierend auf die Biografien der Jugendlichen übertragen.

Gruppe *Karo*
Die „intensivpädagogische" Einrichtung, in der die beiden jungen Sozialarbeiter der Gruppe *Karo* tätig sind, folgt einem verhaltenstherapeutischen Stufenmodell. An zwei Standorten sind Jugendliche in Gruppen mit unterschiedlichem Grad der Sanktionierung untergebracht. In der ersten Gruppe erhalten die Jugendlichen eine „rückmeldung" über ihr Verhalten und können täglich Chips „verdienen". Diese Chips können gegen die Erlaubnis bestimmter Aktivitäten eingetauscht werden. In der zweiten Gruppe wird dieses Verstärkersystem wieder „ausgeschlichen" (so Herr *A.*). In dem folgenden Auszug geht es um den Jugendlichen *Kevin*, der als besonderer Fall gilt, weil er nicht am Ende einer Maßnahmenkarriere in diese Einrichtung kam, sondern „direkt aus der Häuslichkeit". Dies wird damit verknüpft, dass *Kevin* nicht „auftaut" (GD *Karo*, Z. 361-368).

368	Am:	also bei ihm war halt die
369		problema:tik äh::m er hat- (1.) also mutter und vater haben sich geschieden, (.) schon (.) ganz
370		früh nach seiner geburt, (.) ähm (.) mutter hat ih:n quasi fünfzehn jahre lang (.) allein erzogen,
371		also war alleinerziehend mit ihm, (.) äh:m- (.) gut=hatte denn aber natürlich auch=n neue
372		partne:r, und dann auch=n neuen stiefvate:r für ih:n, (.) ähm und auf=jeden=fall gab=s zu hause
373		aber oft=äh:: (.) streitsituationen und in diese:n situationen hat er sich halt immer entzogen,
374		also=halt er ist ausgerastet, hat rumrandaliert, (.) hat sich (da) entzogen und=ist zu seinem vater
375		gelaufen, also sein leiblicher vater=weil die wohnen beide: (.) sehr eng beieinander, und äh:m
376		(1) genau. hat=er denn- hat sich bei seinem vater wieder (1) äh aufgefangen geführ:lt und oft
377		auch durch materielle sachen- (.) ja wiede:r (.) beruhigen
378	Y:	└ hm,
379	Am:	@lassen,@ (.) un:d ähm- (.) genau. letztendlich hat die mutter sich ne familienhilfe mit
380		reingeholt, äh:=es lief denn auch (.) zwischenzeitlich wieder ganz- (.) gu:t, denn äh: aber auch
381		wieder schlechter denn kamen stress und anzeigen in=der schule dazu, (.) also=weil=er halt
382		gewalt gegenüber mitschülern und lehre:rn (ja) verübt hat un:d (.) ähm (.) genau=deswegen das
383		jugendamt hat halt denn gleich ne einrichtung versucht zu suchen (.) die diesem hohen druck

doi.org/10.35468/5973-20

384		denn standhält. sag=ich mal.
385	Y:	h=hm,
386	Am:	also=weil davon auszugehen ist natürlich dass=er (.) in der einrichtung genauso w- (.) auf die
387		barrikade geht, (.) wenn halt anspruchssituationen kommen, (.) ähm- (.) un:d (1) ja
388		dementsprechend wurde denn gleich unsere einrichtung, (.) rausgesucht, (.) und ja bishe:r mit
389		positiver rückmeldung denn auch von- (.) allen beteiligten sag=ich=mal, weil wi:r das halt (.)
390		jetzt ausgehalten haben, (.) also=weil das ist natürlich so passiert, er=ist äh (.) a=auch aus dem
391		nichts also=das ist jetzt nicht mehr so dass=irgendwie: anspruch- anspruch(.)svolle situationen
392		an ihn gerichtet wurden sondern einfach:-
393	Bm:	die anforderungen waren nicht hoch nein: (.) (also=ist=halt-) der dramatisie:rt, und=das=ist
394		wahrscheinlich das spiel was er zu hause dann gespielt hat bei den beiden eltern,
395	Am:	∟ genau (das merkt man) richtig dass das=ein
396		schauspiel ist so:
397	Bm:	∟ n=schauspiel genau; er hatte versu:cht (.) (aufzuwiegeln)
398	Am:	∟ e=er- (.) er dreht- also er dreht dann ho:ch, (.)
399	Bm:	∟ ja;
400	Am:	schmeißt irgendwas durch=s zimmer, dann guckst du ihn an, und sagst ja Kevin-
401		n=was soll das jetzt? (.) und dann lacht=er einen an;
402	Bm:	∟ ja;
403	Am:	also er lacht (.) in seine:r (.) vermeintlich (.) aggressiven haltung ich=sag das=ist
404		überhaupt=nicht ernst

Herr *A*., der *Kevins* Bezugserzieher ist, stellt diesen als Fall einer pathologischen Entwicklung dar, in dem das abweichende Verhalten in tautologischer Weise mit einer selektiven Biografiekonstruktion verknüpft wird, die dieses begründet (vgl. Bohnsack 2017, 247). Die Dramaturgie der Fallgeschichte folgt dabei einer verdachtsgeleiteten Suche nach biografischen Zusammenhängen im Sinne einer Legitimation der Praxis in der Einrichtung (Z. 382-390). Sowohl die „streitsituationen" in der Familie als auch in der Einrichtung selbst werden formelhaft beschrieben. Mit „sich-entziehen" wird das Handeln *Kevins* entkontextualisiert und pathologisierend zusammengefasst. Nur am Rande geht es um eine Bedürftigkeit *Kevins*, die dem Weglaufen von der Mutter zum Vater zugrunde liegen könnte, wenngleich die Rede davon ist, dass sich *Kevin* beim „leiblichen vater" „aufgefangen gefühlt" habe und „beruhigen" ließ (Z. 376-379). Unklar bleibt die Erfahrungsgrundlage und Perspektive, aus der das Verhältnis zum Vater diskreditiert wird, es kann sich um eine Übernahme der Darstellung des Jugendamtes handeln. Anders als in der Gruppe *Wolf* wird abweichendes Verhalten nicht in Hinsicht auf Subjektentwicklung, sondern *an sich* problematisiert, wobei das Erleben des Jugendlichen übergangen wird.[7] Den institutionellen Urteilen (Schule, Strafanzeigen) wird objektive Gültigkeit zugemessen.

7 In der Gruppendiskussion *Karo* wird eine ganze Reihe von Fällen besprochen. Die Perspektiven der Jugendlichen bleiben durchgehend außen vor oder werden sehr weitgehend als bekannt unterstellt (Beispiele: heimliche Verliebtheit bzw. Wünsche Jugendlicher, die hinter gegenteiligen Äußerungen versteckt würden.).

doi.org/10.35468/5973-20

Die Leistung der Einrichtung wird zum einen durch die positive Bewertung „von allen beteiligten" unterstrichen, *Kevin* ausgenommen – seine Sichtweise ist soweit diskreditiert, dass es keiner Bezugnahme auf sie bedarf. Die Leistung basiert auf der Konstruktion einer individuellen Fallgeschichte schwer kontrollierbarer Abweichung und der Kompetenzkonstruktion „aushalten" bzw. „standhalten" als Profil der Einrichtung.[8] Zum anderen vollzieht sich diese Legitimation durch das Verschwimmen der Pathologisierung mit einer Kriminalisierung des Jugendlichen. Diese besonders umfassende Art und Weise selbstreferenzieller Degradierung (Bohnsack 2017, 68) zeigt sich in dem univoken Diskurs zwischen Herrn *A.* und Herrn *B.* (ab Z. 392). Der Jugendliche wird als unmündig, aber zugleich den Erwachsenen überlegen dargestellt. Während von *Kevin* ein bedrohlicher „druck" ausgeht, erscheinen die „anspruchssituationen" in der Einrichtung, d. h. deren Ansprüche an den Jugendlichen, stets gerechtfertigt. *Kevin* soll einerseits inkompetent im Hinblick auf „anforderungen" sein, andererseits strategisch handeln, „dramatisier[en]" und „versuch[en] aufzuwiegeln". Damit wird der schwer kontrollierbare Fall zugleich als Fall aggressiver Kontrollbestrebungen konstruiert, die sich auf die Betreuer und die Gruppe richten. Aggressives Verhalten wurde zuvor als Anlass und Auswahlkriterium für die Maßnahme benannt. Indem *Kevin* ein strategisches Interesse an der Eskalation von Situationen mit den Eltern wie auch in der Einrichtung unterstellt wird, erfährt diese Problematisierung eine Steigerung hin zum Absichtlichen, Manipulativen. In einer szenischen Darstellung (Z 398-404) dokumentiert sich auf der Ebene der proponierten Performanz, d. h. in einer (relativ detaillierten) Beschreibung, das damit verbundene Orientierungsproblem der Betreuer, ihr Kontrollbestreben, das sie durch den Jugendlichen bedroht sehen. Herr *A.* demonstriert Überlegenheit durch eine Fallkonstruktion, nach der *Kevin* in seiner Aggressivität zwar schwer kontrollierbar, in seinen Absichten aber durchschaubar ist. Anders als in der GD *Wolf* werden die Bedürftigkeit des Jugendlichen und deren Artikulation nicht differenziert, um daran pädagogisch anzuschließen. Vielmehr geht es um eine Situation, die für die Betreuer bedrohlich sein könnte. Die Metapher „hochdrehen" bringt die Vorstellung einer (zumindest vorübergehenden) Nicht-Erreichbarkeit des Jugendlichen zum Ausdruck, zugleich wird damit gerechtfertigt, sich nicht auf *Kevins* Perspektive einzulassen.

In dieser Darstellung werden Elemente von *Willkür* deutlich; einer praktischen Bezugnahme auf die Fallkonstellation, durch die sich weder ein konjunktiver Erfahrungsraum etabliert (weshalb der Alltag mit *Kevin* selbst aus Sicht des Bezugsbetreuers unberechenbar ist), noch eine konstituierende Rahmung, sodass vom professionalisierten Handeln nicht gesprochen werden kann. Durch die gestei-

8 Zu Biografiekonstruktionen der Legitimierung beruflicher Praxen vgl. Kubisch & Lamprecht 2013, 311 sowie Erne & Bohnsack 2018, 252f.; zur Strategie der Spezialisierung in der Heimentwicklung vgl. Freigang 2014b.

gerte Degradierung wird den Äußerungen und Handlungen der Adressat:innen keinerlei Sachhaltigkeit zugemessen, sondern die Bewertung der Person wird „unmittelbar auf alle ihre Produkte übertragen“ (Bohnsack 2020, 96; vgl. auch die einleitenden Beiträge sowie denjenigen von Rothe und Wagener in diesem Band). An einer anderen Stelle (Z. 180-192) spricht Herr *A*. von einem „innerlichen konflikt“, man „hinterfragt sich selbst natürlich auch ständig inwiefern ist das was ich jetzt mache auch äh: noch professionell also was hab ich- (.) was hab ich gele:rnt, und wie kann ich das hier anwenden“. Obwohl er „theoretisches wissen“ zu verschiedenen krankheitsbildern habe, sei es für ihn „schwierig“, „die theorie denn auf die praxis die ich da erlebe anzuwenden“. Darin dokumentiert sich eine Verunsicherung im beruflichen Handeln, die Herr *B*. teilt. Diese wird jedoch nicht durch implizite Reflexion erlebter Situationen bearbeitet, sondern durch eine Übernahme machtvoller Positionierungen gegenüber den Adressat:innen.

3.3 Urteilsbildung in der Überprüfung von Pflegeeltern

Im Unterschied zur Heimerziehung dominieren in der Pflegekinderhilfe die Handlungstypen der koordinierenden Prozessbegleitung und fokussierten Beratung (Heiner 2012, 614). Die Fachkräfte werben und qualifizieren Pflegeeltern, vermitteln Kinder in Pflegeverhältnisse und begleiten Pflegefamilien und Herkunftsfamilien im Heranwachsen der Kinder und Jugendlichen, um Hilfe zur Erziehung als Vollzeitpflege zu ermöglichen (§ 33 SGB VIII).

Gruppe *Glas*

Die Sozialarbeiterinnen der Gruppe *Glas* berichten über den Prozess des Kennenlernens und der Auswahl interessierter Pflegepersonen. Sie beziehen sich dabei auf ein „konzept“, das sich aus der jahrelangen Praxis der Beratung und „überprüfung“ entwickelt hat, auf eine geteilte Rahmung der Fähigkeit und Bereitschaft der Interessent:innen, Verantwortung für ein Pflegekind zu übernehmen: „und der prozess der geht immer so=n halbes oder dreiviertel jahr (0,5) das hört sich jetzt viel an (.) wir vergleichen das immer so=n bisschen mit ner schwangerschaft (0,5) so (.) dass das tatsächlich auch eventuell solange brau:cht um diesen prozess mit diesen menschen zu gehen, (0,5) auch das vertrauensverhältnis herzustellen, (.) dass die sich öffnen“ (Gruppe *Glas*, Z. 203-209). Dieses Vertrauensverhältnis ist das Produkt eines gemeinsamen „Prozesses“, einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte, also eines konjunktiven Erfahrungsraums. Die Fähigkeit und Bereitschaft zukünftiger Pflegeeltern werden hier nicht als vorhandene oder nicht vorhandene Eigenschaften aufgefasst, sondern als sich entwickelnde. Dies bildet den primären Rahmen der Auseinandersetzung mit den Interessent:innen im Prozess der „überprüfung“ und ihrer parallel beginnenden Vorbereitung im Sinne einer „grundqualifikation“. Frau *A*. und Frau *B*. berücksichtigen in der Interaktion mit den Adressat:innen, dass dies eine Neurahmung des Interesses an

doi.org/10.35468/5973-20

der Aufnahme eines Pflegekindes darstellt, indem sie auch vermitteln, „was diese gespräche eigentlich sollen, und dass es darum geht zu gucken ob die in der lage sind aus unserer sicht hilfe zur erziehung zu leisten und ob- nicht ob sie ne gute familie oder nett sind oder nett sollen se ja auch sein aber“ (Z. 180-182), ebenso: „und trotzdem müssen wir denen erklären sie leisten dann hilfe zur erziehung“ (Z. 190-191).
Es liegt in der Sache, dass diese Beurteilung von (nicht notwendigerweise pädagogisch qualifizierten) Menschen leicht zu Urteilen über gute/schlechte Eltern bzw. über gelungene/gescheiterte Familienbeziehungen werden kann, indem etwa die Eignung einer Person oder einer Familie in Bezug auf Vollzeitpflege in ein Urteil über die Gesamtpersonen bzw. über die Familie transformiert wird. Der feine Unterschied zwischen diesen Arten der Beurteilung wird von den Sozialarbeiter:innen immer wieder in der Interaktion mit Interessent:innen dargestellt. Zugleich wird es für notwendig gehalten, sich mit diesen über die (familien-)biografische Entstehung des Wunsches, ein Pflegekind aufzunehmen, zu verständigen und dabei die Interaktionssituation im Hinblick auf die Paardynamik zu beurteilen. Diese Elemente des „überprüfungsprozesses“ eröffnen den Professionellen Machtpotenziale.

234	Af:	dann ist es ab und zu natürlich auch mal vorgekommen dass da welche waren
235		die nicht geeignet waren (0,5) und mir ist eine situation ist mir äh sehr irgendwie in erinnerung
236		geblieben also das war n=paar die (.) hatten bereits ein kind und wollten- also die frau hatte
237		schon n=kind,(.) so, also das war ihr kind dann sind die als paar zusammengekommen und jetzt
238		wollten sie halt- konnten sie nicht n=eigenes (0,5) leibliches kind bekommen (.) aber wollten
239		eben gerne nochmal gemeinsam irgendwie diese elternerfahrung machen (0,5) und haben sich
240		bei uns beworben und dann haben wir aber in den gesprächen relativ schnell mitbekommen also
241		dass es da dass da was nicht (.) na nicht ganz rund läuft also vor allen dingen in der
242	Bf:	∟mhm
243	Af:	kommunikation also mit den beiden so also wir haben einfach gemerkt also da ist
244		irgendwas: (.) da ist irgend=n problem;(.) ja, also was die so miteinander haben (.)
245		so der- (1) das hat sich (.) genau das hat sich deutlich gemacht und
246	Bf:	∟haben wir ja öfter @(.)@ (.) das haben wir öfter
247	Af:	dann ähm haben wir sie zum gespräch eingeladen und dann haben wir sie (.) damit konfrontiert
248		und wir haben zu ihnen gesagt dass wir (0,5) äh sie jetzt hier nicht ablehnen wollen aber dass
249		wir irgendwie merken dass da was ist wo wir das gefühl haben die müssten da nochmal als paar
250		ran(.) so (.) und ähm und dass es uns (.) wichtig wäre wenn wir hier erstmal einen cut machen
251		(.) und dass sie eben (.) da erstmal gucken; (.) so und da ist war
252	Bf:	∟ja
253	Af:	natürlich ne krass schwierige situation also die leute waren hoch empört,(.) ja, also so unter dem
254		motto auch was wir uns einbilden ja, wir sitzen hier und jetzt (0,5) sagen wir äh (.) sowas und
255		wir haben immer wir haben mantraartig immer wiederho:lt also worum=s uns äh=geht und das
256		eher was mit (.) fürsorge ihnen gegenüber zu tun hat ja nicht dass wir uns jetzt über sie erheben
257		wollen und jetzt hier urteilen wollen sondern dass wir=(.) dass es für uns sehr wichtig ist dass es
258		allen beteiligten und vor allen dingen ihnen als zukünftige pflegeeltern eben auch (0,5) gut geht

doi.org/10.35468/5973-20

259		(.) ja, und da dass wir da eher sorgen haben weil wir denken wenn da was sowas ist (0,5) das ist
260		einfach ein hoher risikofaktor;(.) so und dann (0,5) ä- (.) haben wir=s irgendwie gut (.) zu ende
261		gekriegt sag ich mal aber trotzdem ist es (.)wirklich also leute auch dann so zu enttäuschen und
262		die haben das in dem moment als große enttäuschung erlebt das
263	Y:	∟mhm
264	Af:	ist schon auch boah das hängt dann auch so erstmal so=n bisschen bei uns oder hat damals bei
265		uns gehangen (0,5) und dann haben wir vier wochen später haben wir n=brief von der frau
266		bekommen; (.) so und die hat sich ganz herzlich für unsere offenheit (.) bedankt,(0,5) und
267		darüber bedankt dass wir (.) ja so mutig waren also sie in dem gespräch also sie damit zu
268		konfrontieren;(0,5) so (.) also auch so kann=s dann irgendwie gehen und da merkt man auch
269	Bf:	∟mhm
270	Af:	wie wichtig das auch ist in den gesprächen (0,5) wirklich auch die ohren und augen offen zu
271	Bf:	∟klar
272	Af:	halten (0,5) ähm (.) und wenn man eben merkt dass da irgendwas nicht (.) ja nicht also dass sich
273		da irgendwas dass irgendwas komisch ist das auch wirklich anzusprechen so

Frau *A.* eröffnet die Erzählung, indem sie auf die Ausgangssituation des Paares in der Weise Bezug nimmt, dass sie eine Rahmeninkongruenz andeutet, die im weiteren Verlauf der Erzählung eine zentrale Rolle spielt (Z. 235-245). Dass der „überprüfungsprozess“ für dieses Paar eine Fremdrahmung darstellte, steht als zentrales Problem der Auseinandersetzung um die Unterbrechung des Rekrutierungsprozesses im Mittelpunkt der Erzählung und verdeutlicht ein hohes Potential praktischer Reflexion. Die Interessent:innen sehen in der Aufnahme eines Pflegekindes demnach eine Chance der gemeinsamen „elternerfahrung“. Die Spannung zwischen der Notwendigkeit einer eindeutigen Beurteilung der Eignung und einem verständigungs- und entwicklungsorientierten Habitus als zwei Komponenten der konstituierenden Rahmung wird hier sehr deutlich: Das an sich für legitim gehaltene Zustandekommen der Paarbeziehung und die Arbeit an einer neuen Familie, also der Interaktionsmodus des Paares, wird im Hinblick auf eine Entscheidung hinsichtlich der Hilfe zur Erziehung zum „problem“ (Z. 244). Frau *A.* arbeitet heraus, dass die Einschätzung der Eignung als Pflegeeltern sich auf Beobachtungen stützt, die zumindest durch beide Fachkräfte (wenn nicht im Team) geteilt und ähnlich bewertet werden. Obwohl keine Zweifel an der Berechtigung dieser Einschätzung bestehen, wird das Gespräch mit dem Paar, in dem diesem das Aussetzen des Rekrutierungsprozesses durch die Organisation mitgeteilt wird, als „krass schwierige situation“ erlebt (Z. 253). Denn die fachliche Beurteilung muss als eine vermittelt werden, die sich nicht auf die Personen, ihre Paarbeziehung und Erziehungskompetenz insgesamt bezieht, obwohl eine solche Deutung nahe liegt und kaum vermieden werden kann. In impliziter Reflexion kommt zum Ausdruck, wie sehr sich die Sozialarbeiter um die Abgrenzung von einer moralisierenden Konstruktion und einer Hierarchisierung der Beziehung („nicht dass wir uns jetzt über sie erheben wollen“; Z. 256f.) bemühen und

doi.org/10.35468/5973-20

eine gleichberechtigte Beziehung anstreben (Z. 255-262). Der programmatische, demonstrative und immer wieder neu zu erarbeitende Verzicht auf eine Konstruktion totaler Identitäten der Interessent:innen ist als Teil der konstituierenden Rahmung zu verstehen und auf das hohe Potential impliziter Reflexion bzw. ihre Objektivierung in Beschreibungen und Erzählungen zurückzuführen.

4 Schluss

Das zentrale, zu beurteilende und zu bearbeitende Problem in der Kinder- und Jugendhilfe sind gefährdete Entwicklungsprozesse. Ihre differenzierte Bedeutung erhalten die fachlichen Problemperspektiven in den praktischen Strukturen der Urteilsbildung. Die Bewältigungsprozesse der Fachkräfte, aus denen sich Orientierungsrahmen im weiteren Sinne entwickeln, bleiben auch dann entscheidend, wenn standardisierte Instrumente wie Meldebögen oder Prognoseverfahren zum Einsatz kommen. In der Rekonstruktion werden sehr unterschiedliche Vorstellungen von gefährdeter Entwicklung und Schutz deutlich. So lässt sich eine Perspektive gefährdeter Entwicklung entsprechend eines bestimmten gesellschaftlichen Maßstabs unterscheiden von einer Perspektive gefährdeter Subjektentwicklung, durch die erst Wertmaßstäbe entwickelt, angeeignet oder verworfen werden könnten. Insbesondere unterscheidet sich, wie sich die Urteilsbildung in den konstituierenden Rahmungen vollzieht und praktisch reflektiert wird, wie sich also die wesentlichen Voraussetzungen professionalisierten Handelns verwirklichen (Bohnsack 2020).

An der Gruppe *Gelb* werden zwei koexistierende Organisationsmilieus im ASD sichtbar. Von Frau *B*. und Frau *C*. wird die Urteilsbildung im Hinblick auf Norm und Abweichung erlebt. Die Norm der Verdachtsklärung im Kinderschutz erscheint ihnen nur durch *eine* Praxis realisierbar, und der gegenüber stellen auch begründete Einschränkungen des eigenen Zugriffs einen Normbruch dar. Im Unterschied zu dieser administrativ-rechtlich standardisierten und kriminalisierenden Rahmung basiert die andere Rahmung des aufmerksamen, nicht-standardisierten Changierens (zwischen der Alltäglichkeit der Adressat:innen und Gefährdungseinschätzung) auf einer hoch entwickelten praktischen Reflexion, die kontingente Praktiken erfahrbar macht, und das „nicht nur in ihrer Relation zu den eigenen Norm(alitätsvorstellung)en der beruflichen Akteur:innen, sondern auch zu denen der Klientel" (Bohnsack 2020, 59). Es ist gerade auch die Urteilsbildung, die hier reflektiert wird, und zwar „innerhalb der eigenen Praxis" (ebd.). Das zeigt sich auch bei den Gruppen *Wolf* und *Glas*. In der habitualisierten Auseinandersetzung mit dem Fallverstehen dokumentiert sich „sozialpädagogische [...] Erfahrungsfähigkeit ganz normaler SozialarbeiterInnen und PädagogInnen" (Hörster 2012, 685), die Hörster zufolge durch kasuistische Tätigkeit

in organisierten Bildungsprozessen herzustellen ist. Insbesondere durch Herrn *A*. aus der Gruppe *Gelb* wurde hier deutlich, dass solche Bildungsprozesse aus der beruflichen Praxis von Sozialarbeiter:innen im Sinne einer erfahrungsbasierten konstituierenden Rahmung entstehen können. In der Gruppe *Wolf* erweist sich sozialpädagogische Erfahrungsfähigkeit in der Beurteilung des sich entwickelnden Subjektvermögens. Stigmatisierende Adressierungen werden durch die Perspektive auf noch nicht verwirklichte Möglichkeiten der Adressat:innen überwunden. In der Gruppe *Karo* haben sich dagegen die Adressierungen „schwieriger Jugendlicher" soweit verselbständigt, dass die beruflichen Akteur:innen in der praktischen Urteilsbildung das Handeln der Adressat:innen willkürlich, ohne Sachbezug, beurteilen. Ein selbstreferentieller Regelkreis der Degradierung (Bohnsack 2017, 268) ist in dem Stufenmodell dieser Einrichtung und dem Verstärkersystem bereits angelegt; in der Art und Weise der Urteilsbildung wird er praktisch wirksam. Eine konstituierende Rahmung als „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne" und ein konjunktiver Erfahrungsraum sind also nicht zu beobachten. Allerdings ist aufgrund der selbstkritischen Haltung der beruflichen Akteur:innen eine Weiterentwicklung in dieser Richtung durchaus denkbar – so, wie dies in den Gruppen *Gelb* (hier Herr *A*.), *Wolf* und *Glas* bereits sichtbar ist.

Literatur

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Brumlik, M. (2004): Sind soziale Dienste legitimierbar? Zur ethischen Begründung pädagogischer Intervention. In: M. Brumlik: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe (2. Aufl.). Berlin: Philo Verlag, 230-253.

Dahmen, S. (2018): Die neue Sorge um das Kindeswohl – zu den praktischen Auswirkungen der präventionspolitischen Mobilmachung um Kinderschutz. In: Widersprüche 38(149), 45-57.

Erne, J. & Bohnsack, R. (2018): Die psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow (Hrsg.): Forschung in der Sozialen Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und gegenstandsbezogene Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 237-257.

Flexner, A. (1915): Is social work a profession? In: National Conference of Charities and Corrections, Proceedings of the National Conference of Charities and Corrections at the Forty-second annual session held in Baltimore, Maryland, May 12-19, 1915. Chicago: Hildmann.

Franz, J. & Kubisch, S. (2020): Praxeologische Perspektiven auf Professionalität – am Beispiel Sozialer Arbeit im Kontext von Flucht und Asyl. In: neue praxis 50(3), 191-216.

Freigang, W. (2014a): Intensivpädagogik. In: D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer & M. Vollhase (Hrsg.): Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung. Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag, 163-166.

Freigang, W. (2014b): Spezialisierung. In: D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer & M. Vollhase (Hrsg.): Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung. Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag, 339-344.

doi.org/10.35468/5973-20

Habermas, J. (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: J. Habermas: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 63-91.

Heiner, M. (2012): Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, 611-624.

Hörster, R. (2012): Sozialpädagogische Kasuistik. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, 677-686.

Hußmann, M. (2011): ‚Besondere Problemfälle' Sozialer Arbeit in der Reflexion von Hilfeadressaten aus jugendlichen Straßenszenen in Hamburg. Eine qualitative Studie unter besonderer Berücksichtigung der Membership-Theorie nach Hans Falck. Münster: MV-Verlag.

Hußmann, M. (2014): Die ganze Jugend verschenkt. Erlebnisse von Jugendlichen mit teilgeschlossenen und geschlossenen Unterbringungen. In: Widersprüche 34(131), 55-66.

Kubisch, S. (2018): Professionalität und Organisation in der Sozialen Arbeit. Eine Annäherung aus praxeologischer Perspektive. In: R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblow, C. (Hrsg.): Forschung in der Sozialen Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und gegenstandsbezogene Erkenntnisse. Opladen: Barbara Budrich, 171-196.

Kubisch, S. & Lamprecht, J. (2013): Rekonstruktive Responsivität – Zum Begriff des Wissens in der dokumentarischen Evaluationsforschung. In: P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Barbara Budrich, 301-319.

Kunstreich, T., Langhanky, M., Lindenberg, M. & May, M. (2004): Dialog statt Diagnose. In: M. Heiner (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 26-39.

Marquard, P. & Trede, W. (2018): Das zweigliedrige Jugendamt. In: K. Böllert (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, 115-129.

May, M. (2005): Wie in der Sozialen Arbeit etwas zum Problem wird. Versuch einer pädagogisch gehaltvollen Theorie sozialer Probleme. Münster: Lit.

Möller, W. (2016): Das Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe 13, 8-27.

Müller, B. (2004): Was ist Sache? „Fall von…" als kasuistisches Arbeitskonzept. In: M. Heiner (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 55-67.

Müller, B. (2011): Professionalität ohne Arbeitsbündnis? Eine Studie zu „niedrigschwelliger" Sozialer Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS Verlag, 144-159.

Müller, B. (2013): Professionelle Handlungsgewissheit und professionelles Organisieren Sozialer Arbeit. In: neue praxis 42(3), 246-262.

Nentwig-Gesemann, I. (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: K. Bock & I. Miethe (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, 259-268.

Oevermann, U. (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis der Sozialarbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, 119-147.

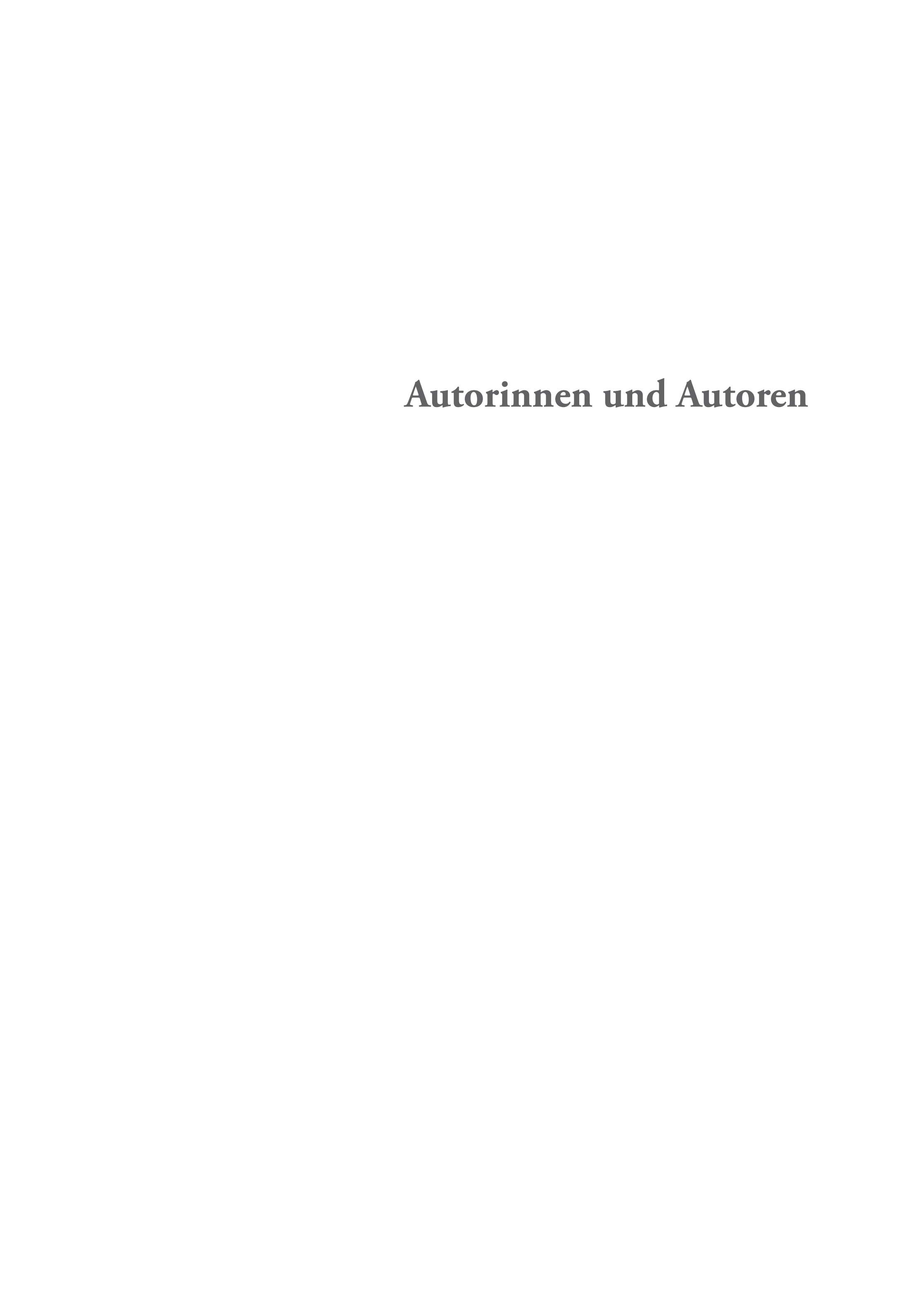
Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.

Rätz, R. & Keller, S. (2014): „Schwierige Jugendliche". In: D. Düring, H.-U. Krause, F. Peters, R. Rätz, N. Rosenbauer & M. Vollhase (Hrsg.): Kritisches Glossar Hilfen zur Erziehung. Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag, 324-330.

doi.org/10.35468/5973-20

Riemann, G. (2002): Biographien verstehen und missverstehen – Die Komponente der Kritik in sozialwissenschaftlichen Fallanalysen des professionellen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 165-196.
Riemann, G. (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa.
Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene" Profession. In: B. Dewe, W. Ferchhoff, F.-O. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich, 132-170.
Schütze, F. (2014): Professionelles Handeln auf der Basis von Fallanalyse – Sozialarbeit als Profession. In: M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.): Profession – Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Heilbrunn: Klinkhardt, 140-161.
Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.

doi.org/10.35468/5973-20



Autorinnen und Autoren

Elena Bakels, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Psychiatriesoziologische Forschung, qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung.
E-Mail: elena.bakels@staff.uni-marburg.de

Ralf Bohnsack, Prof. Dr., Universitätsprofessor a.D. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich Erziehungswissenschaft u. Psychologie der Freien Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Professions-, Evaluations- und Organisationsforschung.
E-Mail: ralf.bohnsack@fu-berlin.de

Andreas Bonnet, Prof. Dr., Professor für Didaktik der englischen Sprache und Literatur. Universität Hamburg, Fakultät Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Bilingualer Unterricht CLIL, Kooperatives Lernen, Mehrsprachigkeit, rekonstruktive Methoden, Professionsforschung, Ungewissheit.
E-Mail: Andreas.Bonnet@uni-hamburg.de

Peter Cloos, Prof. Dr. phil., Professur für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen; Qualitative Forschungsmethoden (der Pädagogik der Kindheit); Institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern; Professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit.
E-Mail: cloosp@uni-hildesheim.de

Julia Franz, Prof. Dr., Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Fallverstehen an der Alice Salomon Hochschule Berlin.
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Urteilsbildung und Fallverstehen, rekonstruktive Sozialforschung.
E-Mail: julia.franz@ash-berlin.eu

Frauke Gerstenberg, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Ästhetische und Kulturelle Bildung, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule Emden/Leer.
Arbeitsschwerpunkte: Kommunikation und Interaktion in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit, qualitative Forschungsmethoden und Methodendidaktik, Collage als künstlerische und epistemische Praxis, Interdisziplinarität, Wissenschaftskommunikation.
E-Mail: frauke.gerstenberg@hs-emden-leer.de

Uwe Hericks, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie am Institut für Schulpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Bildungsgangforschung, rekonstruktive Methoden.
E-Mail: hericks@staff.uni-marburg.de

Jan-Hendrik Hinzke, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrerbildungsforschung, Forschendes Lernen in Studium und Schule, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe, Dokumentarische Schulforschung.
E-Mail: jan-hendrik.hinzke@paedagogik.uni-halle.de

Annika Kallfaß, Dr., Erziehungswissenschaftlerin in der Ambulanten Familienhilfe. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Familienforschung, Professionsforschung, rekonstruktive Methoden.
E-Mail: annika.kallfass@outlook.com

Jessica Kruska, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Kooperation von Eltern und Schule, Schulforschung, Professionsforschung, Praxeologische Wissenssoziologie.
E-Mail: jessica.kruska@uni-hamburg.de

Sonja Kubisch, Prof. Dr., Professorin für die Wissenschaft Soziale Arbeit an der Technischen Hochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften.
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Engagementforschung, Rekonstruktive Sozialforschung.
E-Mail: sonja.kubisch@th-koeln.de

Iris Nentwig-Gesemann, Prof. Dr., Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, Schwerpunkt: Frühpädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Frühpädagogik, Kindheitsforschung, Dokumentarische Methode.
E-Mail: iris.nentwiggesemann@unibz.it

Angelika Paseka, Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Professionsforschung und Professionsentwicklung an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik & Schulforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Ungewissheit, Kooperation von Eltern und Schule, Praxeologische Wissenssoziologie.
E-Mail: angelika.paseka@uni-hamburg.de

Inga Püster, Dr., Englisch- und Lateinlehrerin, 2015-2019 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der englischen Sprache und Literatur der Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, schulische Praxisphasen, Fremdsprachendidaktik, Dokumentarische Methode.
E-Mail: inga.puester@gmx.de

Antje Rothe, Dr., Abteilung Inklusive Schulentwicklung am Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover.
Arbeitsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung in der Frühpädagogik & Inklusive Bildung.
E-Mail: antje.rothe@ifs.uni-hannover.de

Julia Sotzek, Dr. phil., 2014-2018 Mitarbeit im Projekt KomBest am Institut für Schulpädagogik, Philipps-Universität Marburg. Aktuell Lehrerin an einem Gymnasium in Hessen.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Praxeologische Wissenssoziologie.
E-Mail: sotzek@staff.uni-marburg.de

Tanja Sturm, Prof. Dr., Professorin für Inklusive Bildung an der Philosophischen Fakultät III der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, Differenzen, Praxeologische Wissenssoziologie, Unterrichtsvideografien.
E-Mail: tanja.sturm@paedagogik.uni-halle.de

Kevin Stützel, Dr., Post-Doktorand am DFG-Graduiertenkolleg *Doing Transitions – Formen der Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf*, Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung, Männlichkeits- und Geschlechterforschung, Neonazismusforschung, Professions- und Professionalisierungsforschung, Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit.
E-Mail: stuetzel@em.uni-frankfurt.de

Benjamin Wagener, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz School of Education der Leibniz Universität Hannover.
Arbeitsschwerpunkte: Differenz- und Inklusionsforschung, pädagogische Organisationsforschung, rekonstruktive Methoden der Sozialforschung.
E-Mail: benjamin.wagener@lse.uni-hannover.de

Anja Wilken, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Fachdidaktik Englisch, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Ungewissheit, study/teach abroad.
E-Mail: Anja.Wilken@uni-hamburg.de

k linkhardt

Der vorliegende Band bringt die Handlungsfelder Schule, Frühpädagogik und Soziale Arbeit miteinander ins Gespräch und fragt auf dieser Grundlage nach allgemeinen strukturellen Bedingungen und Merkmalen professionalisierter Praxis. Dies gelingt auf der Basis empirischer Analysen im theoretischen Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie und auf der methodologischen Grundlage der Dokumentarischen Methode. Auf diese Weise können Gemeinsamkeiten zwischen den Handlungsfeldern auf hohem Generalisierungsniveau empirisch rekonstruiert und theoretisch diskutiert werden.

Die Herausgeber

Ralf Bohnsack, Professor a.D. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich Erziehungswissenschaft u. Psychologie der Freien Universität Berlin.

Andreas Bonnet, Professor für Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Uwe Hericks, Professor für Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie am Institut für Schulpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg.

978-3-7815-2533-7

